USAID | SENEGAL
DU PEUPLE AMERICAIN

# ETUDE SUR LES CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES (CAP) DES ENSEIGNANTS DANS LE DOMAINE « LECTURE INITIALE »

# RAPPORT – A MI-PARCOURS

# LECTURE POUR TOUS

**Submitted:** January 31, 2020

**Activity Start and End Date:** October 26, 2016 to July 10, 2021

**Total Award Amount:** $71,097,573.00

**Contract Officer's Representative:** Kadiatou Cisse Abbassi

**Submitted by:** **Chemonics International**
Sacre Coeur Pyrotechnie Lot No. 73, Cite Keur Gorgui
Tel: 221 785 824627
Email: tshanks@chemonics.com

Contracted Under AID-OAA-I-14-00055/AID-685-TO-16-00003
USAID/Senegal All Children Reading

# ETUDE SUR LES CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES (CAP) DES ENSEIGNANTS DANS LE DOMAINE « LECTURE INITIALE »

## RAPPORT – A MI-PARCOURS

**DISCLAIMER**
The author's views expressed in this publication do not necessarily reflect the views of the United States Agency for International Development or the United States Government.

## Remerciements

*L'équipe de l'étude CAP souhaite remercier particulièrement les répondants à cette enquête, notamment les enseignants qui ont donné de leur temps pour partager leurs avis et leurs expériences en remplissant le questionnaire et en permettant aux enquêteurs d'assister aux cours souvent deux fois même dans une seule journée. L'équipe est reconnaissante des efforts fournis par les directeurs des écoles qui ont servi de coordinateur et d'intermédiaire avec les enseignants. La disponibilité et le partage professionnel ont été remarquables au niveau de tous les participants.*

*L'équipe souhaite aussi remercier les enquêteurs, les inspecteurs et les directeurs des Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE) qui jouent un double rôle étant « les yeux et les oreilles » de l'enquête en plus des partenaires dans la mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous.*

*Nous espérons sincèrement que les informations présentées ici contribueront à soutenir une meilleure réussite dans la lecture initiale chez les enfants concernées afin de promouvoir l'évolution continue des langues nationales au Sénégal.*

# Table de matières


Remerciements ..... iii
Table de matières ..... iv
Liste de graphiques ..... vi
Liste des tableaux ..... ix
Acronymes et abréviations ..... xi
Résumé exécutif ..... xii
Contexte ..... xii
Objectif de l'étude ..... xii
Méthodes et limites de l'étude ..... xii
Résultats principaux et conclusions ..... xiii
La comparaison étude de base/mi-parcours : ..... xiii
Les connaissances à mi-parcours : ..... xiii
Les attitudes à mi-parcours : ..... xiv
Les pratiques centrales à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture : ..... xiv
Revue de caractéristiques clés ..... xvi
Sélection de Recommandations ..... xviii
Recommandations portant sur les pratiques des enseignants (pertinentes pour les matériels, les formations initiales et continues et la coaching-supervision) ..... xviii
Recommandations portant sur des études futures ..... xviii
Recommandations portant sur l'étude CAP enseignant final ..... xviii
Introduction ..... 20
Contexte ..... 20
Justification ..... 20
Objectif ..... 20
Questions de recherche ..... 21
Méthodologie ..... 21
Le questionnaire ..... 22
L'outil d'observation ..... 22
La formation des enquêteurs ..... 23
La collecte ..... 23
L'échantillonnage ..... 23
Le traitement et analyse des données ..... 24
Ethique ..... 25
Les limites de l'enquête ..... 25
Comparaison avec les données de l'étude CAP enseignant de base ..... 25
Intégration complémentaire des données de l'étude SSME ..... 26

Résultats ..... 27
Caractéristiques de l'échantillon de l'étude CAP enseignant ..... 27
Les écoles et les enseignants ..... 27
Les leçons observées ..... 32
Les connaissances en enseignement et apprentissage de la lecture initiale ..... 36
Les éléments d'enseignement/apprentissage ..... 36
Niveau d'aisance dans la langue d'enseignement ..... 45
Les habitudes des enseignants en lecture ..... 48
Les attitudes et convictions des enseignants par rapport à la lecture initiale ..... 49
Les attitudes par rapport au rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture ..... 50
Les attitudes par rapport à l'apprentissage de la lecture ..... 51
Les attitudes des enseignants par rapport à la langue d'enseignement ..... 54
Les pratiques des enseignants ..... 56
Le temps en classe ..... 56
Les langues utilisées pendant la leçon ..... 59
Le contenu des leçons ..... 67
Les matériels scolaires ..... 71
Actions et interactions des élèves ..... 74
La participation équitable des élèves ..... 76
Modélisation des nouvelles compétences : « je fais, nous faisons, tu fais » ..... 78
Faciliter la pratique de la lecture chez les élèves ..... 80
L'évaluation des élèves et la remédiation ..... 81
Le temps consacré à la lecture ..... 83
Communication avec les parents ..... 84
Principaux résultats et conclusions ..... 86
La comparaison étude de base/mi-parcours : ..... 86
Les connaissances des enseignants à mi-parcours de façon générale : ..... 86
Les attitudes des enseignants à mi-parcours de façon générale : ..... 87
Les pratiques centrales à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture : ..... 87
- Les cinq composantes : ..... 87
- Le temps consacré à l'enseignement-apprentissage en classe : ..... 88
- La technique « Je fais, nous faisons, tu fais, » : ..... 88
- Les matériels scolaires : ..... 88
- Actions et interactions des élèves : ..... 89

Les pratiques pour faire lire les élèves : ..... 89
- La promotion d'une participation équitable entre les élèves ..... 89
- La langue d'enseignement : ..... 89

- L'évaluation des élèves : 90
- La remédiation : 90
- Le rôle des parents : 90

Revue de caractéristiques clés 90

Le milieu de l'école 91

La participation aux formations Lecture Pour Tous 91

Langue nationale désignée 91

Le sexe des enseignants 92

Les enseignants avec moins d'expérience 92

Recommandations 92

Bibliographie 95

Annexe A : Tableaux et graphiques supplémentaires 96

Annexe B : Les Outils 128

**I.** INFORMATIONS GENERALES 139

**II.** CONNAISSANCES EN ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE INITIALE 142

**III.** NIVEAU ET HABITUDES EN LANGUES / LECTURE 143

Section B : Vos habitudes à vous en lecture 143

**IV.** ATTITUDES ET CONVICTIONS 144

**V.** LA PRATIQUE DANS LA SALLE DE CLASSE 146

Section A : Eléments techniques de l'enseignement-apprentissage de la lecture 146

Section B : Stratégies d'enseignement et d'engagement des parents 149

Section C : l'utilisation des langues nationales 150

Section D : Evaluation des élèves 150

Section E : Stratégies de Remédiation 150

Section F : Temps Consacrés à la Lecture 152


## Liste de graphiques


*Graphique 1 : Répartition des écoles par région* 27

*Graphique 2 : Répartition des écoles par zone et par région* 27

*Graphique 3 : Compétences linguistiques des enseignants dans la langue désignée pour l'enseignement de la lecture dans leur établissement (effectif)* 28

*Graphique 4 : Répartition des enseignants enquêtés par genre (par niveau)* 29

*Graphique 5 : Répartition des enseignants par âge et par région (effectif)* 29

*Graphique 6 : Les nouveaux instituteurs (n=72)* 30

*Graphique 7 : La moyenne du nombre d'années d'expérience (n=52) selon la région* 30

*Graphique 8 : Les qualifications professionnelles et académiques des enseignants (effectif)* 30

*Graphique 9 : Formations suivies par les enseignants enquêtés (% ; n=72)* ..... 31
*Graphique 10 : Le niveau de satisfaction des enseignants avec le choix d'enseignant comme carrière* ..... 32
*Graphique 11 : Répartition des leçons par classe et par région (%, n=117)* ..... 32
*Graphique 12 : Répartition des leçons par langue d'enseignement et par région (%, n=117)* ..... 33
*Graphique 13 : Répartition des leçons L1 et L2 observées par type de classe (%, n=117)* ..... 33
*Graphique 14 : La répartition des leçons observées par le sexe de l'enseignant (n=117)* ..... 34
*Graphique 15 : La répartition des leçons L1 observées par le sexe de l'enseignant (n=69)* ..... 34
*Graphique 16 : Présence des supports didactiques dans les salles de classe (% ; n=117)* ..... 35
*Graphique 17 : Les connaissances sur l'indice sur l'enseignement/apprentissage des enseignants par sexe (% ; n=72)* ..... 36
*Graphique 18 : Les connaissances sur l'indice sur l'enseignement/apprentissage des enseignants par âge (effectif ; n=72)* ..... 37
*Graphique 19 : Les éléments avec le niveau de connaissances le plus important* ..... 38
*Graphique 20 : Le niveau de connaissance des enseignants sur les cinq composantes selon le sexe (% ; n=72)* .. 39
*Graphique 21 : La comparaison du niveau de connaissance entre les 5 composantes (%, n=72)* ..... 40
*Graphique 22 : Le niveau de connaissance sur l'utilisation des livres gradués par zone (% ; n=72)* ..... 41
*Graphique 23 : Le niveau de connaissance sur l'évaluation dans l'ensemble (% ; n=72)* ..... 41
*Graphique 24 : Le niveau de connaissance sur la remédiation dans l'ensemble (% ; n=72)* ..... 42
*Graphique 25 : Le niveau de connaissance par rapport aux techniques de la participation équitable* ..... 43
*Graphique 26 : Le niveau d'aisance des enseignants à « lire dans votre langue maternelle » et « écrire dans votre langue maternelle » selon la langue nationale désignée* ..... 45
*Graphique 27 : Comparaison des niveaux d'aisance entre les compétences en langue nationale et en français (% ; n=72)* ..... 46
*Graphique 28 : Le niveau d'accord des enseignants par rapport à la bonne compréhension de comment les enfants apprennent à lire* ..... 49
*Graphique 29 : Le niveau d'accord des enseignants par rapport à l'affirmation « Tout élève peut apprendre à lire » selon la langue nationale désignée (n=117)* ..... 50
*Graphique 30 : Le niveau d'accord que les parents peuvent aider les enfants à lire à la maison, même s'ils ne sont pas alphabétisés, selon l'expérience (% n=52)* ..... 51
*Graphique 31 : Le niveau d'accord des enseignants sur la phrase : « Les parents veulent que leurs enfants apprennent à lire d'abord en langue maternelle avant d'apprendre à lire en français »* ..... 51
*Graphique 32 : Le niveau d'accord des enseignants sur l'importance de la lecture silencieuse par classe enseignée (% ; n=72)* ..... 52
*Graphique 33 : Le niveau d'accord des enseignants sur les deux méthodes d'apprentissage de lecture (% ; n=72)* ..... 53
*Graphique 34 : Le niveau d'accord qu'il est plus difficile d'apprendre à lire en français qu'en langue maternelle selon la langue (% ; n=72)* ..... 54
*Graphique 35 : La répartition du temps en classe pour les leçons en L1 par type de classe* ..... 56
*Graphique 36 : La répartition des activités d'enseignement et apprentissage* ..... 57
*Graphique 37 : La répartition des activités d'enseignement et d'apprentissage pour les leçons en L1 par type de classe* ..... 58
*Graphique 38 : La répartition des activités d'enseignement/apprentissage pour les leçons en L1 par type de classe* ..... 58

*Graphique 39 : La comparaison baseline/midline des activités d'enseignement et apprentissage (* indique des différences dans les questions posées)* ..... 59

*Graphique 40 : La langue utilisée par les enseignants pendant les leçons par pourcentage des périodes observées* ..... 59

*Graphique 41 : L'utilité de la langue nationale lors des séances L2 (n=48) ; le pourcentage des périodes d'observation où de présence* ..... 60

*Graphique 42: La langue utilisée par les élèves pendant les leçons par pourcentage des périodes observées* .... 63

*Graphique 43 : Répartition de la langue utilisée par les élèves selon le/les interlocuteurs sur l'ensemble des périodes observées* ..... 65

*Graphique 43 : Les activités présentes dans au moins 10% des leçons par type de langue d'enseignement (L1 ou L2) ; (* indique une association statistiquement significative)* ..... 68

*Graphique 44 : Le contenu présente dans les leçons L1 selon le niveau (n=69)* ..... 70

*Graphique 45 : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par l'enseignant selon le type de langue* 71

*Graphique 46 : Nombre de périodes d'observation par classe où l'enseignant a utilisé le manuel de l'élève pendant les leçons L1.* ..... 72

*Graphique 47 : La répartition des leçons par type de matériel utilisé par l'élève selon la langue* ..... 73

*Graphique 48 : La présence des actions et interactions des élèves selon le type de langue (L1 ou L2)* ..... 75

*Graphique 49 : La présence des pratiques promouvant une participation équitable dans les leçons observées selon le type de langue (L1 ou L2)* ..... 76

*Graphique 50 : Pourcentage de leçons avec des cycles complets du « Je Fais, Nous Faisons, Tu Fais » par type de langue d'enseignement* ..... 78

*Graphique 51 : La comparaison baseline/midline – la répartition des étapes de « Je fais, nous faisons, tu fais »* ..... 80

*Graphique 52 : La présence des stratégies de lecture dans les leçons par type de langue (L1 ou L2)* ..... 81

*Graphique 53 : La présence des stratégies d'évaluation dans les leçons par type de langue (L1 ou L2)* ..... 82

*Graphique 54 : La proportion des enseignants et le nombre de minutes accordés à la lecture par jour selon la région (Source : Données SSME ; n=490)* ..... 84

*Graphique 55 : Le nombre de parents avec lesquels les enseignants ont parlé concernant les compétences en lecture de leur enfant durant le mois précédent (%) (Source : L'étude SSME)* ..... 85

*Graphique A1 : Répartition de la langue utilisée par les enseignants en séance L1 par classe* ..... 110

*Graphique A2 : Répartition de la langue utilisée par les enseignants selon le destinataire sur l'ensemble des périodes observées* ..... 111

*Graphique A3: La présence du contenu des leçons par type de classe* ..... 112

*Table A20 : Résultats des observations : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par l'enseignant selon le type de classe* ..... 122

*Graphique A4 : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par l'enseignant selon le type de classe* ..... 123

*Table A21: Résultats des observations : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par les élèves selon le type de classe* ..... 124

*Graphique A5 : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par les élèves selon le type de classe* .. 125

*Table A22: Résultats des observations : La présence des actions et interactions des élèves* ..... 126

*Graphique A6 : La présence des actions et interactions des élèves selon le type de classe* ..... 127

# Liste des tableaux

*Tableau 1 : Répartition des écoles par régions* ..... 27

*Tableau 2 : Les éléments d'apprentissage/enseignement avec une augmentation de plus de 20 points* ..... 44

*Tableau 3 : Les éléments d'apprentissage/enseignement où la proportion « tout à fait » a baissé* ..... 45

*Tableau 4 : Le changement dans la proportion des enseignants affirmant être « tout à fait » à l'aise avec les fonctions en langue nationale désignée et en français* ..... 47

*Tableau 5 : La répartition de la langue utilisée par l'enseignant selon le/les interlocuteur(s)* ..... 61

*Tableau 6 : La répartition de la langue utilisée en séance L1 par l'enseignant selon la classe* ..... 62

*Tableau 7 : La répartition de la langue utilisée par les élèves selon le/les interlocuteur(s)* ..... 64

*Tableau 8 : La répartition de la langue utilisée par les élèves selon le/les interlocuteur(s) en séance L1 par classe* ..... 66

*Tableau A1: Réponses au questionnaire : Connaissances en enseignement et apprentissage de la lecture initiale* ..... 96

*Tableau A2: Réponses au questionnaire : Les attitudes et les convictions* ..... 98

*Tableau A3: Réponses au questionnaire : Stratégies d'enseignement et d'engagement des parents* ..... 101

*Tableau A4: Réponses au questionnaire : Utilisation* ..... 103

*Tableau A5: Réponses au questionnaire : Evaluation des élèves* ..... 104

*Tableau A6: Réponses au questionnaire : Stratégies de remédiation* ..... 105

*Tableau A7: Réponses au questionnaire : Temps consacré à la lecture* ..... 106

*Tableau A8: Résultats des observations: Le temps en classe* ..... 107

*Tableau A9: Résultats des observations: Le contenu des leçons par type de classe* ..... 109

*Tableau A10 : Résultats des observations : La sélection des élèves par l'enseignant selon la classe* ..... 113

*Tableau A11 : Résultats des observations : La sélection des élèves par l'enseignant selon la langue (L1 ou L2)* 113

*Tableau A12 : Les Pratiques de l'enseignement en lecture selon la classe* ..... 114

*Tableau A13 : Les Pratiques de l'enseignement en lecture selon la langue (L1 ou L2)* ..... 115

*Tableau A14 : Evaluation des élèves par l'enseignant selon la classe* ..... 116

*Tableau A15 : Résultats des observations : Evaluation des élèves par l'enseignant selon la langue (L1 ou L2)* . 117

*Tableau A16 : Résultats des observations : Contrôle du travail des élèves selon la classe* ..... 118

*Tableau A17 : Résultats des observations : Contrôle du travail des élèves selon la langue (L1 ou L2)* ..... 118

*Tableau A18 :Les résulats des observations : La pratique « Je fais, nous faisons, tu fais » filtré pour les séances L1 (n=69)* ..... 119

*Tableau A19 :Les résulats des observations : La pratique « Je fais, nous faisons, tu fais » filtré pour les séances L2 (n=48)* ..... 120

*Tableau A20 : Comparaison du baseline/midline - Questionnaire* ..... 121

## Acronymes et abréviations

| | |
|---|---|
| CAP | Connaissances, Attitudes et Pratiques |
| CEAP | Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique |
| CEB | Curriculum d'Education de Base |
| CE1 | Cours Elémentaire 1 |
| CI | Cours d'Initiation |
| CP | Cours Préparatoire |
| CRFPE | Centre Régional de Formation de Personnels de l'Education |
| DEE | Direction d'Education Elémentaire |
| DFC | Direction de la Formation et de la Communication |
| EGRA | Early Grade Reading Assessment |
| IA | Inspection d'Académie |
| KAP | Knowledge, Attitudes, and Practices |
| L1 | Langue première |
| L2 | Langue seconde |
| MEN | Ministère de l'Education nationale |
| PALME | Partenariat pour l'Amélioration de la Lecture et des Mathématiques dans l'Enseignement Elémentaire |
| PAQUET | Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence |
| SSME | Snapshot of School Management Effectiveness |
| USAID | United States Agency for International Development |

# Résumé exécutif

## Contexte

Le gouvernement du Sénégal et son Ministère de l'Education nationale (MEN), à travers le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence (PAQUET), s'est engagé à renforcer les enseignements et apprentissages de la lecture et des mathématiques afin d'améliorer les performances scolaires des élèves dès leurs premières années d'études, dans le cycle élémentaire. Afin de contribuer à l'atteinte de cet objectif national, le programme Lecture Pour Tous, financé par l'USAID accompagne le Ministère de l'Education nationale (MEN) pour améliorer les résultats en lecture initiale des élèves du CI, CP, et CE1 dans les écoles élémentaires publiques avec une approche pédagogique explicite et systématique basée sur des évidences internationales. Le programme Lecture Pour Tous, d'une durée de cinq années (octobre 2016 -juillet 2020) cible 6 régions est exécuté par un consortium de partenaires à travers le contrat USAID/All Children Reading. L'assistance technique vise 3 Résultats : l'amélioration de l'enseignement de la lecture initiale dans les écoles élémentaires publiques et les daaras, l'amélioration du système d'enseignement de la lecture, l'amélioration de l'engagement des parents et des communautés dans le soutien de la lecture initiale. Ce rapport présente les résultats et les conclusions d'une étude de Connaissances, attitudes et pratiques (CAP) d'un échantillon rationalisé des enseignants participant dans le programme Lecture Pour Tous.

## Objectif de l'étude

Le but de cette étude à mi-parcours est de contribuer au suivi de l'évolution dans les pratiques enseignantes dans le domaine de la lecture initiale. L'étude CAP enseignant à mi-parcours a suivi une approche semblable à celle de l'étude CAP de base, et les mêmes outils ont été utilisés. L'étude enquête sur les croyances, le niveau de connaissance et les attitudes des enseignants quant à l'apprentissage de la lecture initiale, en particulier dans les langues nationales (L1). Elle étudie également les pratiques des enseignants dans les salles de classe pour enseigner la lecture initiale y compris l'utilisation du temps et les langues et des indications de la promotion de l'engagement parental. En plus d'avoir comparé les données de l'étude à mi-parcours et celles de l'étude de base, les données complémentaires sur les croyances des enseignants collectées lors de l'étude de mi-parcours du *Snapshot of School Management Effectiveness* (SSME) ont été intégrées dans les analyses afin de renforcer la triangulation. Le MEN utilisera directement les résultats pour développer les politiques favorisant la réussite de tous les élèves en lecture initiale. En outre, les résultats de l'étude sur les pratiques des enseignants servent également à affiner l'approche lecture initiale en L1 du programme Lecture Pour Tous ainsi que les formations et le suivi à l'égard des enseignants.

## Méthodes et limites de l'étude

Comme dans l'étude de base, quatre académies du programme ont été ciblées (Kaffrine, Fatick, Diourbel et Matam). La collecte de données a eu lieu du 23 avril au 2 mai 2019. Au sein des quatre académies, 72 enseignants ont été enquêtés comme pour l'étude de base à travers deux composantes : l'observation de chaque enseignant en salle de classe pour des leçons de lecture en L1 et/ou L2 et un questionnaire administré à chaque enseignant observé. Les deux volets de l'étude ont eu lieu simultanément. Ces enseignants dont 87,8% sont en milieu rural, sont répartis selon un échantillonnage aléatoire sur 41 écoles des quatre régions ciblées (14, 6% à Matam, 17,1% à Diourbel, 29,3% à Kaffrine et 39% à Fatick). La collecte de données a été effectuée par une équipe de 24 enquêteurs, dont, 23 inspecteurs de l'éducation nationale issus des IEF, IA et CRFPE qui ont contribué à la stabilisation des outils. Au total, 117 leçons (CI et CP) ont été observées dont 59 % en L1 et 41% en L2. Les observations en L1 consistent en 7 leçons en pulaar, 25 leçons en seereer et 37 leçons en wolof. L'observation des classes en L2 permet de voir si les enseignants transfèrent ce qu'ils ont appris dans les formations sur l'enseignement de la lecture à la L2. Tout enseignant qui a été observé en L1 a donc aussi été observé en L2.

En ce qui concerne l'étude de base, 1,519 enseignants ont participé au questionnaire et 57 enseignants aux observations. Au total, 112 leçons ont fait l'objet de l'étude. En complément, l'étude SSME de mi-parcours a été administrée en mai 2019 et a couvert au total 489 enseignants des classes de CI et CP

qui ont composé l'échantillon qui a couvert 338 écoles dans toutes les six régions de mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous (Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kaolack, Louga et Matam).

Comme pour toute étude réalisée, l'enquête CAP à mi-parcours comporte des limites y compris celles liées aux auto-déclarations. La longueur du questionnaire a aussi posé des limites ainsi que la présence d'autrui dans les salles de classes, ce qui peut toujours influencer ou provoquer un changement dans le comportement habituel des enseignants. La formation complète et attentionnée des enquêteurs ainsi que la triangulation des résultats constituent des efforts pour combler ces limites. En outre, en raison de la taille réduite de l'échantillon, il ne sera pas possible de généraliser les résultats à toutes les écoles et les enseignants touchés par le programme Lecture Pour Tous. Pour ce qui concerne la comparaison entre l'étude à mi-parcours et l'étude de base, il est noté que la taille de la première étude était réduite, ce qui diminue la puissance des calculs statistiques.

## Résultats principaux et conclusions

Le résumé des résultats principaux et conclusions démarre par les tendances globales concernant la comparaison de l'étude de base avec l'étude à mi-parcours. Ensuite, le rapport expose les résultats spécifiques à l'étude à mi-parcours concernant les connaissances et les attitudes des enseignants suivi par les principales approches et stratégies pédagogiques centrales au programme Lecture Pour Tous. Une attention spécifique est accordée aux caractéristiques des enseignants afin de mieux cerner la possibilité d'orienter les activités de formation initiale et continue vers un certain profil d'enseignants.

### La comparaison étude de base/mi-parcours :

La comparaison entre les résultats de l'étude de base et celle à mi-parcours démontre une évolution positive concernant les réponses des enseignants au questionnaire et les observations des leçons avec peu d'exceptions[1]. Les croissances les plus notables comprennent :

- 46,8 points sur le pourcentage sur la proportion des enseignants qui ont répondu « tout à fait » pour l'utilisation de la technique démonstrative « je fais, nous faisons, tu fais » et une augmentation de 52,0 points dans la proportion des enseignants affirmant avoir pratiqué cette technique au moins plusieurs fois par jours ;
- Un écart positif de 43,5 points entre le étude de base et l'étude à mi-parcours pour ce qui concerne l'observation du décodage lors des leçons de lecture ;
- Une amélioration de 50,2 points du temps de la leçon consacré aux activités d'enseignement/apprentissage.
- Des hausses variant entre 7,1 et 17,7 points par rapport aux compétences auto-déclarées de « lire, écrire, parler et enseigner » dans les langues nationales désignées ;
- Une augmentation de 40,1 points dans la proportion des enseignants qui affirment de faire lire les élèves tous ensemble à haute voix ;

Les exceptions notées sont l'administration des évaluations ainsi que certains aspects de la remédiation. Les résultats à mi-parcours ont diminué par moins de 3,0 points de pourcentage depuis l'étude de base[2].

### Les connaissances à mi-parcours :

En ce qui concerne l'étude à mi-parcours, les enseignants ont déclaré en avoir un bon niveau de connaissances lié à l'enseignement et apprentissage de la lecture initiale. Parmi les éléments analysés individuellement, les enseignants ont indiqué qu'ils connaissaient le mieux l'approche participative de l'apprentissage démonstratif **« je fais, nous faisons, tu fais »** (69,4%) suivie par **les techniques d'apprentissage de la pré-lecture** (50%) et ensuite **les avantages d'apprendre à lire en langue**

[1] Pour ce qui concerne les auto-déclarations, la comparaison entre l'étude à mi-parcours et l'étude de base se fait entre tous les enseignants. Par contre, la comparaison des observations concerne uniquement les enseignants de L1 à mi-parcours avec tous les enseignants de l'étude de base étant donné que tous les enseignants n'utilisaient que le français comme langue d'enseignement.

[2] Les différences ne sont pas statistiquement significative.

**maternelle** (45,8%). D'autre part, les enseignants déclarent en savoir le moins sur les techniques **d'évaluation** et **l'utilisation des livres gradués**. Les analyses montrent qu'une proportion de seulement 19,4% d'enseignants échantillonnés connaissent « tout à fait » comment exploiter les livres gradués tandis que seulement 12,5% rapportent une parfaite connaissance de l'évaluation continue et informelle et 20,8% de l'évaluation systématique.

### Les attitudes à mi-parcours :

L'analyse des résultats liés aux attitudes ressort que **près de la totalité des enseignants enquêtés (95,9%) expriment avoir au moins une bonne compréhension de la façon dont les enfants apprennent à lire**. Néanmoins, bien que plus de huit sur dix des enseignants en CI et dans les classes multigrades (87,8%)[3] confirment se sentir tout à fait capables d'enseigner la lecture au niveau CI un peu moins de deux tiers des enseignants (65,2%) partagent cette même conviction pour le niveau CP. Le début des interventions du Lecture Pour Tous au niveau CP cette année sert d'hypothèse pour expliquer cet écart et doit faire l'objet d'une enquête plus approfondie à l'avenir.

### Les pratiques centrales à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture :

Les cinq composantes : Par rapport aux éléments fondamentaux pour un enseignement/apprentissage efficace de la lecture, 87,5% des enseignants déclarent les connaître au moins assez. Cependant, les résultats du questionnaire CAP enseignant comme l'étude SSME, ont trouvé qu'environ un quart des enseignants ont un faible niveau de connaissance sur la fluidité. Les observations ont constaté la plus forte présence du décodage (69,2% des leçons) suivi par l'identification des sons des lettres (65,8%), en suite le vocabulaire (23,9%), et la fluidité (10,3%) et en dernier, la compréhension (5,1%). Il est à noter que la présence des activités de compréhension se fait sentir presque dix fois plus durant les leçons L2 que les leçons L1 (10,4% contre 1,4% pour l'orale et 22,9% contre 2,9% pour l'écrit respectivement). En ce qui concerne la comparaison entre les niveaux, l'analyse identifie que le décodage et l'identification des sons et des lettres étaient plus présentes dans les classes CI que les classes CP dans les séances en L1 : 84,4% des leçons CI comparé à 69,6% en CP pour le décodage et 84,4% des leçons CI comparé à 39,1% en CP pour l'identification de sons de lettres. Les activités de compréhension et la fluidité étaient absentes des leçons CI observées.

Le temps consacré à l'enseignement-apprentissage en classe : Les résultats de l'étude montrent que **les enseignants observés ont consacré la plupart du temps (86,5%) aux activités d'apprentissage et presque tout le reste du temps consacré à gérer la classe (12,7%) et seul 1% du temps pour les activités hors-tâches.** Ces résultats dépassent les normes internationales prescrites par Stallings et al (2014) et suggèrent la possibilité que l'outil d'observation mérite d'être plus raffiné afin de même mieux capter les actions pendant les séances de lecture, en particulier, les actions et le suivi des élèves et surtout pour éviter les effets du plafond. Néanmoins, une explication possible de ces différences pourrait être l'utilisation accrue de matériel scripté par les enseignants. Or, la comparaison du mi-parcours/étude de base identifie une amélioration de 6,2 points de pourcentage pour la consultation des fiches.

La technique « Je fais, nous faisons, tu fais, » : Les résultats de l'étude à mi-parcours par rapport à cette technique sont assez satisfaisants sur le plan des connaissances ainsi que sur le plan des pratiques et indiquent que les enseignants en sont sensibilisés. Bien que la quasi-totalité des enseignants (94,4%) ont affirmé avoir utilisé cette stratégie au moins plusieurs fois par jour, les résultats SSME relativisent les conclusions possibles car 83,1% des enseignants ont exprimé l'avoir utilisé pendant plus de trois leçons lors de la semaine précédente. **Les observations de leçons de l'étude CAP enseignant**

[3] Toutes les classes multigrades enquêtées comprennent le niveau CI.

**ont confirmé l'achèvement de toutes les trois étapes de la stratégie[4] durant 73,9% des leçons en L1 et en 27,1% des leçons en L2.**

Les matériels scolaires : En général, quatre supports ont été constatés comme les plus utilisés par les enseignants pendant les leçons observées : le tableau (97,4%), le manuel de l'élève (59,8%), les fiches de leçons ou le guide de l'enseignant (49,6%) et les ardoises (29,2%). En revanche, les résultats indiquent des distinctions importantes entre les séances L1 et L2. Parmi les résultats qui méritent une mention spéciale : **95,7% des leçons L1 observées ont fait recours aux manuels d'élèves contre seulement 8,3% pour les leçons L2** et plus de la moitié des leçons L1 observées (58,0%) ont présenté l'utilisation de soit la fiche soit le guide contre un peu plus d'un tiers des leçons L2 (37,5%). L'utilisation des matériels scolaires par les élèves ont suivi les mêmes tendances que pour les enseignants. Une analyse plus approfondie révèle deux résultats convaincants : 1) l'utilisation des manuels par les élèves a été constante tout au long de la séance pour plus de la moitié des leçons de L1 (53,6%) et, 2) même si les élèves utilisaient les ardoises pendant la plupart des leçons en L2 (83,3%), leur utilisation était presque entièrement absente des leçons en L1 (2,9%). Ces résultats suggèrent que les habitudes des enseignants et des élèves ont probablement changé en raison de la distribution de matériel en langue nationale et de l'organisation de formations pour les enseignants sur la lecture initiale en L1.

Actions et interactions des élèves : L'analyse des actions et interactions des élèves suggèrent que le programme Lecture Pour Tous appuie les enseignants à opter pour des stratégies plus actives qui privilégient la lecture. **Par exemple, la proportion de leçons ayant présenté la lecture silencieuse est légèrement inférieure pour les séances en L1 (24,6%) que pour les séances en L2 (31,3%). L'inverse est noté pour la lecture en chœur (92,8% pour L1 contre 66,7% pour L2) et pour la lecture individuelle à haute voix (75,4% contre 22,9%).** Enfin, le recopiage et les dictées étaient presque absents dans les séances L1 (11,6%) par rapport aux séances L2 (72,9%).

Les pratiques pour faire lire les élèves : **Dans l'ensemble les réponses des enseignants correspondent aux stratégies promues par le programme Lecture Pour Tous pour soutenir le développement des lecteurs chevronnés, par exemple la modélisation apriori des exercices de la lecture par l'instituteur et à la lecture à haute voix par les élèves.** Des croyances plus complexes se dégagent des résultats par rapport à deux changements que le programme Lecture Pour Tous cherche à installer : l'adoption de l'approche syllabique au lieu de l'approche globale et la préférence de la lecture à haute voix au lieu de la lecture silencieuse. Par exemple, **un peu moins de la moitié des enseignants (43,1%) continuent d'affirmer leur accord avec une approche qui commence par les phrases et les mots entiers (c'est-à-dire holistique) même si 84,7% des enseignants enquêtés déclarent être « assez » ou « tout à fait » d'accord avec une approche qui démarre par les sons et les parties des mots.** En outre, bien que 97,2% des enseignants confirment tout à fait l'importance de la lecture à haute voix, 75,0% sont toujours au moins « assez d'accord » avec la lecture silencieuse. Les résultats des observations, néanmoins, suggèrent la dominance de la lecture en haute voix car elle a été observée lors de 59,0% des leçons en générale comparé à 11,1% ayant présenté la lecture silencieuse.

La promotion d'une participation équitable entre les élèves constitue l'une des axes majeurs du programme Lecture Pour Tous. Les résultats du questionnaire ainsi que les observations montrent que les enseignants ont une bonne compréhension de comment mitiger la question de genre dans la classe. Néanmoins, la participation équitable selon le milieu et selon les capacités cognitives et physiques de l'enfant reste à déterminer**. En ce qui concerne les techniques soutenues par le programme, les résultats de l'étude SSME ont montré que presque neuf sur dix enseignants (87,1%) peuvent identifier au moins l'une des stratégies avec une préférence pour l'utilisation de la liste nominative. Cependant, les observations montrent que le taux d'application de la**

[4] Les trois étapes comprennent les activités de l'enseignant qui : 1) montre une (nouvelle) tâche á toute la classe, 2) refait la tâche avec un groupe d'élèves ou toute la classe et en suite, 3) demande á un élève de faire la même tâche devant la classe.

**correction positive et constructive comme stratégie pour encourager la participation des élèves était presque trois fois plus présente que le choix au hasard pour sélectionner les élèves (75,2% contre 27,8%).** Pris dans l'ensemble, les résultats indiquent le besoin de continuer à renforcer l'utilisation des dites stratégies pendant les leçons de lecture.

La langue d'enseignement : Même si dans l'ensemble les enseignants sont convaincus de l'utilité des langues nationales comme langue d'enseignement, les résultats du questionnaire suggèrent une plus forte aisance dans le français que dans les langues nationales. Quant à la lecture en langue nationale, seulement 38,9% des enseignants se sentent parfaitement à l'aise contre 77,8% en français. **La quasi-totalité des enseignants (94,4%) ont exprimé leur intérêt à participer aux opportunités d'approfondir leur capacité en lecture en langue nationale. Malgré ce manque de confiance en langue nationale, les observations confirment l'utilisation dominante des langues nationales lors des séances L1 (95,4% du temps).** L'analyse ressorte que l'utilisation du français est moins uniforme lors des séances L2 (79,3% du temps) et que les enseignants utilisent la langue nationale dans plus de la moitié des leçons en L2 (58,3%) quand les élèves semblaient ne pas comprendre. Les langues nationales sont aussi plus fréquemment utilisées au niveau CI qu'au niveau CP en ce qui concerne les séances en L2. L'utilisation des langues chez les enfants était à l'image de l'utilisation des langues chez les enseignants.

L'évaluation des élèves : En plus des résultats faibles en ce qui concernent les connaissances sur l'évaluation en général, il ressort de l'analyse que **les proportions des leçons ayant utilisé les stratégies moins formelles dépassent de loin celles ayant utilisé les stratégies plus structurées : 41,9% pour l'évaluation moins formelle individuelle et 68,4% pour l'évaluation de groupe contre 16,2% et 22,2% pour ces mêmes types d'évaluation structurée.** Ainsi, les résultats démontrent le besoin d'en améliorer la sensibilisation et la compréhension chez les enseignants.

La remédiation : Bien que l'observation des leçons n'ait pas traité la remédiation, l'analyse du questionnaire indique des résultats faibles et la nécessité d'en renforcer les compétences chez les enseignants. **Moins d'un quart des enseignants (23,6%) ont affirmé n'avoir aucune ou une faible connaissance pour ce qui concerne le renforcement pour les élèves qui lisent déjà assez bien tandis qu'un peu plus d'enseignants (27,8%) en ont pour ce qui concerne la remédiation pour les élèves en difficulté.** Par rapport à la pratique, 51,4% des enseignants ont affirmé faire des exercices de remédiation avec toute la classe quelques fois durant le mois et même moins, 40,3% des enseignants ont indiqué les faire avec certains élèves en difficultés.

Le rôle des parents : Les conclusions de la présente étude CAP par rapport au rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture de leurs enfants sont limitées aux auto-déclarations des enseignants. Bien qu'au niveau du questionnaire CAP **tous les enseignants, sauf un, ont affirmé « tout à fait » que les enfants lisent mieux si les parents s'intéressent à leur éducation.** Les résultats de l'étude SSME montrent que juste un peu plus d'un tiers d'enseignants (34,1%) ont indiqué avoir parlé avec un nombre égal ou supérieur à 10 parents pendant le mois précédent et presque un sur cinq enseignants (19,1%) ont discuté avec 5 à 9 parents. Même si la proportion des enseignants qui parlent régulièrement avec les parents pourrait être toujours renforcée, les résultats suggèrent que la plupart des enseignants démontrent les bonnes pratiques envers un meilleur engagement parental et une collaboration entre l'école et la maison.

### Revue de caractéristiques clés

Afin de mieux orienter les activités de formation et suivi, l'étude CAP enseignant a cherché des éclaircissements par rapport aux caractéristiques clés des enseignants. Parmi les variables examinées, cinq d'entre elles se distinguent par la prépondérance des résultats statistiquement significatifs. Il s'agit de la participation des enseignants aux formations Lecture Pour Tous, la Langue Nationale désignée, le genre de l'enseignant et le niveau d'expérience de ces derniers. En revanche, pour ce qui concerne le milieu de l'école ainsi que la langue nationale désignée, dans l'ensemble les résultats oscillent sans une interprétation claire.

On constate ainsi que, les enseignants moins expérimentés ont déclaré avoir une meilleure maîtrise sur plusieurs questions par rapport aux autres collègues, notamment l'apprentissage de la pré-lecture, l'évaluation continue et informelle, la remédiation et la participation équitable selon le genre et par rapport aux avantages d'apprendre à lire en langue maternelle. Malheureusement, dans l'absence des différences significatives constatée pendant l'observation des leçons, il est possible que ces affirmations soient affectées par le zèle de jeunesse ou l'effet Hawthorne.

De même la répartition par sexe identifie des vacillations dans les résultats entre les femmes et les hommes. Par exemple, la proportion des femmes a dépassé la proportion des hommes par rapport à la connaissance de la composition des cinq composantes or, l'inverse est noté pour l'ensemble des items portants sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en général. Au niveau de la pratique, les femmes se sont démontrées plus expertes dans la présentation des stratégies d'identification des sons et des noms des lettres tandis que les hommes ont montré une légère avance sur les femmes par rapport à la lecture individuelle à haute voix pour les leçons L1[5]. Dans l'ensemble, les résultats semblent indiquer que les femmes sont sur le point de suivre les hommes, sinon de les dépasser, dans les performances liées aux stratégies positives de l'enseignement de la lecture initiale.

Pour ce qui concerne la participation aux formations, les conclusions sont les plus manifestes. **L'assistance aux deux formations semble faire une distinction positive comparée aux enseignants qui n'ont assisté à aucune ou à une seule formation.** Les questions concernées portent sur les connaissances sur la technique « je fais, nous faisons, tu fais », les techniques pour promouvoir une participation équitable selon le genre chez les élèves et le niveau d'aisance dans la lecture en langue nationale. Les différences sont statistiquement significatives ($p \leq 0{,}001$). Pris dans l'ensemble, les résultants suggèrent des effets positifs relatifs aux connaissances sur ces trois concepts clés du programme Lecture Pour Tous pour les enseignants qui ont assisté aux deux formations.

[5] Les différences ne sont pas statistiquement significatives ($p \leq 0{,}05$).

## Sélection de Recommandations

### Recommandations portant sur les pratiques des enseignants (pertinentes pour les matériels, les formations initiales et continues et la coaching-supervision)

1. Tout en continuant à renforcer la compréhension des enseignants dans des domaines où beaucoup d'entre eux semblent déjà avoir une compréhension acceptable[6], se concentrer spécifiquement sur les domaines problématiques : les techniques d'évaluation et de remédiation ainsi que l'utilisation du livre gradué comme des domaines qui nécessitent un renforcement important.
2. Vu l'importance de l'orientation de l'enseignant pour la pratique de la lecture chez les élèves, continuer à renforcer la technique « je fais, nous faisons, tu fais, tu fais, » en accord avec les leçons de Lecture Pour Tous et avec un accent particulier sur la mise en œuvre des exercices de lecture par les élèves (« je fais »).
3. Etant donné que les résultats suggèrent que les enseignants du CP pourraient se sentir moins aptes à enseigner la lecture au niveau CP que leurs pairs au niveaux CI, revoir les possibilités de renforcer le programme de formation pour ce groupe d'enseignants afin de renforcer leur pratique pédagogique.
4. Bien que la majorité des enseignants semblent connaître les cinq composantes de la lecture initiale, continuer à renforcer les pratiques spécifiques à la fluidité de l'enseignement ainsi que les exercices de compréhension.
5. Continuer à discuter et à modéliser avec les enseignants des stratégies qui favorisent le travail en binôme et en groupe lors des formations et les séances de coaching.
6. Envisager de consolider, à travers notamment les activités d'accompagnement et de coaching, la compréhension des enseignants sur les techniques comme le renforcement positif et le feedback constructif en encourageant davantage la sélection structurée et aléatoire des élèves afin d'assurer l'inclusion et que tout enfant ait l'occasion d'exercer toutes les compétences clés.

### Recommandations portant sur des études futures

1. Incorporer les résultats de cette étude à l'examen qualitatif prévu des matériels Lecture Pour Tous et leur utilisation par les enseignants afin d'informer les prochaines éditions.
2. Évaluer les données existantes sur l'engagement parentale à travers les études de CAP-parents et communauté pour mieux comprendre comment renforcer le partenariat entre parents et enseignants autour de la performance des élèves en lecture.

### Recommandations portant sur l'étude CAP enseignant final

1. Bien que l'équipe Lecture Pour Tous ait réduit un certain nombre d'éléments des outils de l'étude base afin de les reformuler pour l'étude à mi-parcours, d'autres réductions peuvent être effectuées pour rendre la collecte de données (questionnaire et observation) plus efficace et l'analyse mieux focalisée sur les points les plus importants. Une séction à considérer pour suppression est la « Section A : Éléments techniques de l'enseignement-apprentissage de la lecture » .
2. Réviser le questionnaire actuel afin d'éliminer la confusion des échelles, surtout pour la « Section A : Éléments techniques de l'enseignement-apprentissage de la lecture » .
3. En s'inspirant des questions de l'étude SSME, adapter certains éléments du questionnaire CAP pour y intégrer des questions qui mettent directement à l'épreuve les connaissances plutôt que l'auto-évaluation afin de permettre la comparaison avec les observations.

[6] Trois pratiques en particulières ont suscités de bons résultats en ce qui concerne la connaissance : l''approche participative de l'apprentissage démonstratif, « je fais, nous faisons, tu fais » ; les techniques d'apprentissage de la pré-lecture et les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle.

4. Renforcer davantage la formation d'enquêteurs de l'étude CAP par la visualisation des séquences vidéo des leçons de lecture de Lecture Pour Tous en L1 et en L2 dans le cadre de la formation des enquêteurs.
5. Intégrer dans le questionnaire des questions sur la durée de la participation au programme Lecture Pour Tous chez les enseignants et de comparer les données entre les cohortes.
6. Affiner les instruments et les processus de l'étude CAP enseignants finale afin de mieux comprendre comment la technique « je fais, nous faisons, tu fais » est utilisée par les enseignants. Envisager d'apporter des changements mineurs aux outils afin de mieux saisir un cycle complet ainsi que le nombre de cycles couverts pendant une leçon observée.
7. Envisager d'élaborer des éléments d'observation liés à la remédiation.
8. Comme complément à l'observation de la leçon, chercher à obtenir de la documentation sur la présence des enseignants à l'école pour le mois précédant l'enquête de l'étude finale.
9. Envisager d'ajouter des questions qualitatives au questionnaire de l'étude finale pour enquêter sur les types d'interactions que les enseignants peuvent avoir avec les parents au-delà de la fréquence.
10. Réduire le nombre de variables de profil d'enseignants comprises dans les analyses afin de simplifier l'étude.

# Introduction

## Contexte

Le Sénégal, s'est engagé depuis plusieurs années à la mise en place d'une politique éducative qui vise l'accroissement de l'accès, l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la gouvernance. A cette fin, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence pour l'éducation et la formation (PAQUET/EF) s'est inscrit dans un processus de réorientation d'une gestion axée sur les résultats, plus particulièrement les résultats scolaires et une contractualisation entre les différentes parties prenantes. La lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation de 2013, insiste sur la nécessité d'améliorer les performances scolaires dans les disciplines dites fondamentales.

Dans cette dynamique, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) prévoit de mettre en place une politique de renforcement de la lecture initiale en utilisant les langues nationales (L1) à travers le programme national de lecture pour améliorer la capacité des enfants sénégalais en lecture initiale et à aider le transfert à la lecture en français. Afin d'appuyer la mise en œuvre de cette innovation, l'USAID appuie le Programme National de Lecture du Ministère de l'Education Nationale par le biais d'un programme de USAID : *Lecture Pour Tous*.

Ce programme, financé par l'USAID est mis en œuvre par un consortium de partenaires pour une durée de cinq (5) ans (2016-2021) vise trois objectifs :

- L'amélioration de l'enseignement de la lecture initiale des enfants de CI, CP et CE1 dans les écoles primaires publiques et les *daaras* cibles ;
- L'amélioration du système de l'enseignement de la lecture à l'école primaire ;
- L'amélioration de l'engagement des parents et des communautés dans le soutien de la lecture initiale des enfants.

Lecture Pour Tous, apporte son soutien à la Direction de l'Enseignement Elémentaire (DEE) dans la mise en œuvre du programme national pour la lecture dans les langues premières (L1) pour qu'à la fin de l'assistance, au moins 70% des élèves ciblés de deuxième année lisent selon les normes établies. L'enseignement de la lecture première en L1 et au CI, CP et CE1, pour chacune des classes Lecture Pour Tous, se fait dans une de trois langues nationales, wolof, seereer et pulaar.

## Justification

Dans le cadre de la sous-composante 2.3, plusieurs études à visée opérationnelle seront conduites par Lecture Pour Tous, en étroite collaboration avec le Ministère de l'Education, parmi lesquelles, une étude sur les connaissances, attitudes et pratiques (CAP) des enseignants pour l'instruction de la lecture initiale. Outre un but de suivi et évaluation de certains aspects du programme, cette recherche opérationnelle a pour but d'alimenter les réflexions et d'informer le développement de politiques éducatives permettant la bonne mise en œuvre des réformes d'enseignant de la lecture. En particulier, les résultats de cette étude permettent d'informer le programme de formation des enseignants, de coaching, ainsi que le dispositif d'élaboration de matériel scolaire. En plus de cette étude à mi-parcours, l'étude CAP enseignants a été conduite au début du programme (an 2), et sera également conduite à la fin du programme. Une revue de la littérature faite au cours de l'étude de base a confirmé la prévalence de ressources affirmant que les connaissances, attitudes et pratiques des enseignants jouent un rôle extrêmement important vis-à-vis l'apprentissage de la lecture chez les enfants. Les attitudes des enseignants ont une grande influence également sur les attitudes des parents, surtout en ce qui concerne la lecture dans les langues nationales.

## Objectif

Le but de cette étude à mi-parcours est de contribuer au suivi de l'évolution dans les pratiques enseignantes et leur corrélation avec les apprentissages des élèves tout au long de l'intervention, dans le domaine de la lecture initiale. Dans la mesure du possible, l'étude a cherché à faire la comparaison avec les résultats de l'étude de base afin d'identifier des changements pour ceux qui reçoivent une

formation par le programme. L'étude CAP enseignant à mi-parcours a suivi une approche semblable à celle de l'étude de base, et les mêmes outils ont été utilisés. Les données complémentaires sur les croyances des enseignants collectées lors de l'étude Early Grade Reading Assessment (EGRA) ont été intégrées dans les analyses afin de renforcer la triangulation.

Le MEN utilisera directement les résultats pour développer les politiques favorisant la réussite de tous les élèves en lecture initiale. En outre, les résultats de l'étude sur les pratiques des enseignants seront utilisés afin de :

(i) Affiner l'approche lecture initiale en L1 y compris la période quotidienne nécessaire pour l'enseignement de la lecture initiale que chaque élève doit bénéficier (*time on task) ;*
(ii) Améliorer la formation initiale, la formation continue et le coaching des enseignants ciblés à travers des politiques adéquates, y compris les curricula de formation et le nombre des heures de formation ;
(iii) Mieux articuler l'enseignement et l'apprentissage de la lecture initiale en L1 et L2
(iv) Appuyer le développement de politiques pour renforcer le système de la lecture initiale et contribuer à la pérennisation des bonnes pratiques des enseignants et les gains dans les apprentissages des élèves sur la lecture initiale.

### Questions de recherche

Les questions de recherche qui ont orienté l'enquête se regroupent par rapport aux deux composantes de l'étude administrés aux mêmes enseignants : le questionnaire et les observations.

**Connaissances, attitudes, et pratiques auto-déclarées (Questionnaire) :**

a) Quelles sont le croyances et attitudes des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, particulièrement dans les langues nationales et en français ?
b) Quel est le niveau de connaissance des enseignants sur la lecture et sur l'apprentissage de la lecture pour les enfants ?
c) Comment est-ce que les enseignants décrivent leurs pratiques actuelles dans la salle de classe concernant l'appui à l'apprentissage de la lecture ?

**Pratiques observées en classe (Observation selon méthode Stallings) :**

d) Quelles sont les pratiques utilisées par les enseignants pour enseigner la lecture-écriture ?
   - Quel est le pourcentage de « time on task » selon l'emploi du temps officiel pour la communication écrite (la lecture-écriture) en français ?
   - Quelles approches pédagogiques utilisent-ils ?
   - Comment utilisent-ils le matériel pour l'enseignement-apprentissage ?
   - Quelles sont les techniques d'évaluation et /ou de remédiation utilisées ?
   - Quelles tendances, au cas échéant, en termes d'inclusion ou d'exclusion ?
e) Quelles langues sont utilisées pendant la leçon ? Par les enseignants ? Par les élèves ?
f) Quelles indications de promotion de l'engagement des parents dans le suivi des devoirs et / ou des performances des élèves en lecture-écriture ?

## Méthodologie

L'étude CAP enseignants à mi-parcours repose sur une combinaison d'approches qualitatives et quantitatives mais principalement quantitatives. Les termes de référence (en annexe) élaborés par Lecture Pour Tous et approuvé par l'USAID ont orienté les démarches ainsi que l'étude de base. Deux outils ont été utilisés pour collecter les données : un questionnaire et un outil d'observation. Des ajustements ont été apportés aux outils de l'étude de base pour mieux prendre en compte la nature de l'enseignement en L1 ainsi que pour résoudre des défis rencontrés, y compris une meilleure consolidation des questions à travers tous les enquêtes Lecture Pour Tous. (Voir les outils en annexe.)

## Le questionnaire

Conformément aux pratiques exemplaires en matière de mesurer les attitudes, l'enquête a utilisé un questionnaire auto-administré. L'élaboration de cet outil lors de l'étude de base a pris en compte la revue de la littérature, l'étude des modules de formation du programme Lecture Pour Tous ainsi que le guide de maître et le guide d'élèves, et un processus d'essais et de reformulation. L'utilisation des tablettes par les enseignants avec l'appui au besoin d'un enquêteur a été l'une des nouveautés de l'enquête à mi-parcours. SurveyCTO a servi de logiciel de collecte et du serveur.

Le questionnaire s'articule autour des éléments suivants :

1. Les informations générales de l'école (la région, le département, la zone de l'école, le statut et la langue nationale désignée)
2. Les informations générales d'ordre biographiques des enseignants (sexe, âge, langues parlée(s), années d'expérience, qualifications académiques, classe enseignée, formations, etc.).
3. Une auto-évaluation des connaissances des enseignants en apprentissage de la lecture initiale
4. Une auto-évaluation du niveau de langues nationales et de français (parler, écrire, lire)
5. Une auto-évaluation des pratiques d'utilisation des langues nationales et du français relative à la lecture
6. Les attitudes et convictions par rapport à l'enseignement de la lecture
7. La pratique d'enseignement dans la salle de classe
8. Les stratégies d'enseignement et d'engagement des parents
9. L'utilisation des langues nationales surtout avec les élèves
10. La pratique d'évaluation dans la salle de classe
11. Les stratégies de remédiation
12. Le temps consacré à la lecture

## L'outil d'observation

A l'image du questionnaire, l'outil d'observation utilisé pour l'enquête CAP enseignant à mi-parcours est basé sur l'outil de l'étude de base, avec quelques modifications. A l'origine, cet outil a pris en considération les expériences des études antérieurs similaires et d'autres outils existants tel que l'étude de RTI (2016) commissionnée par l'UNESCO portant sur les mesures de la qualité de l'éducation à travers l'observation de la classe, une étude de RTI avec le VarlyProjet (2017) sur la recherche de l'apprentissage de la lecture au Maroc, et l'étude OPERA (2015). Ensuite l'outil de l'étude de base a subi un processus de contextualisation locale lors des échanges continus au sein de l'équipe et pendant la formation d'enquêteurs.

L'outil d'observation comprend 4 sections :

1. **Classe à observer** : Afin de réduire la répétition entre les outils, les questions contextuelles se limitent aux informations essentielles à l'observation, telles que le niveau, le nombre d'élèves, la présence d'élèves ayant un handicap et les supports didactiques.
2. **Séance de lecture à observer** : Cette partie de l'outil précise la durée de la leçon et la langue utilisée.
3. **Temps et langues en classe** : S'inspiration de la méthodologie Stallings (Groupe de la Banque Mondiale, 2017) cette partie de l'outil s'organise sur une durée de 2 minutes. La première minute d'observation permet d'étudier la classe tandis que la deuxième minute permet le remplissage de l'outil. Une première grille traite l'utilisation réelle du temps en classe. Une deuxième grille traite l'utilisation réelle de la langue en classe.

4. **Pratiques des élèves et enseignants en classe** : Cette quatrième partie porte sur le contenu de la leçon, les pratiques de l'enseignant, les matériels scolaires utilisés et les actions et interactions des élèves. Sur le plan structurel, ces sections s'organisent par trois sessions de 10 minutes. L'observation et le remplissage de l'outil ont été fait simultanément.

Au niveau de l'application à mi-parcours, étant donné la nature complexe de l'outil, l'équipe de l'étude a pris la décision de traiter les outils directement sur papier suivi par le saisi immédiat une fois les enquêteurs terminent les observations.

## La formation des enquêteurs

Prenant en considération les suggestions de l'étude de base, la formation des enquêteurs a duré 5 jours du 15 au 19 avril 2019 au niveau de l'Inspection de l'académie (IA) de Kaolack. Parmi les 23 enquêteurs formés, 18 ont déjà servi lors de l'étude de base. Ils ont été choisis pour leur connaissance du programme Lecture Pour Tous. Les enquêteurs avaient le profil d'inspecteurs de l'éducation des Inspection d'académies de Kaolack, Kaffrine, Fatick, Diourbel, Matam, Dakar et Louga, dont deux directeurs des Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Education (CRFPE).

En plus de parcourir les objectifs de l'étude CAP enseignant à mi-parcours et la logistique de la collecte, l'atelier a surtout mis l'accent sur la bonne compréhension des items des outils et la bonne démarche de l'enquête. Comme le questionnaire était auto-administré, plus de temps a été alloué à l'examen de l'outil d'observation. Les enquêteurs ont renforcé leur compréhension des outils à travers des essais, tout d'abord à travers un film et ensuite par des visites dans des écoles Lecture Pour Tous dans la zone de Kaolack. Deux visites sur deux matinées ont été effectuées. Trois écoles ont été choisies pour les essais en assurant la représentation linguistique des trois langues nationales du programme (le pulaar, le seereer et le wolof). Les enquêteurs ont visité des classes de CI et de CP. Afin de promouvoir un bon degré de fiabilité inter-évaluatrice, des groupes d'au moins 4 enquêteurs ont assisté à la même leçon test. Après chaque test, les formateurs ont mené des séances de feedback pour consolider les acquis et pour apporter des modifications aux procédures ainsi qu'au niveaux des outils.

A la fin de l'atelier, les enquêteurs ont été mis en binôme avec une personne spécialisée à remplir une partie spécifique de l'outil d'observation. En outre, étant donné le statut des enseignants vis-à-vis des instituteurs, l'équipe de l'étude a pris des précautions pour envoyer les enquêteurs à la collecte loin de leurs sites d'affectation afin de réduire les possibilités d'inquiétudes chez les enseignants enquêtés.

## La collecte

Tous les deux outils de l'étude ont été administrés au même groupe de 72 enseignants du premier cycle primaire (CI et CP) reparti dans 4 régions couvertes par le programme Lecture Pour Tous. Une équipe de 24 enquêteurs mis en binôme ont mené l'enquête sous la supervision de l'équipe Lecture Pour Tous et pendant la période du 23 avril au 2 mai 2019. En plus des 72 questionnaires, l'étude a traité 117 observations au niveau de 41 écoles. Les observations concernaient uniquement les leçons de lecture en langue nationale (L1) ou français (L2) respectivement. Tandis que le questionnaire était auto-administré par tablette, l'outil d'observation était divisé en deux parties avec chaque membre de binôme responsable pour une partie bien définie.

Cette caractéristique d'une collecte simultanée de l'étude à mi-parcours marque une distinction avec l'étude CAP de base où la collecte a procédé par deux phases. La première phase de l'étude de base a coïncidé avec les formations du programme en début de l'année scolaire 2017-2018 et avait un échantillon de 851 enseignants. La deuxième phase d'observation a ciblé 21 écoles et a obtenu 112 observations dans les 21 écoles pendant le mois de mai 2018.

## L'échantillonnage

L'étude CAP enseignant de mi-parcours a suivi un plan d'échantillonnage aléatoire simple stratifié en tenant compte des quatre régions enquêtées pour la composante « observation » de l'étude de base ainsi que deux populations des écoles : les écoles de la cohorte 1 ayant débuté le programme en 2017/2018 et des écoles de la cohorte 2 ayant intégré le programme en 2018/2019. Les quatre régions (Matam, Diourbel, Kaffrine et Fatick) avait été sélectionnée en particulier pour leur caractère

représentatif, car les trois langues nationales concernées par le programme y sont présentes et que l'on y retrouve des caractéristiques similaires (proportion de zones urbaines et rurales, conditions socio-économiques, etc .) .Ce choix a aussi pris en considération la langue nationale désignée et la présence d'au moins deux enseignants par école et la zone de l'école (rurale ou urbaine). L'équipe a aussi assuré la présence de deux *daaras* dans l'échantillon, un dans chaque cohorte. Pour des raisons pratiques, l'échantillon s'est limité à environs 40 écoles en tenant compte du temps et d'autres ressources nécessaires pour la collecte. L'étude porte sur les deux premiers niveaux (CI et CP).

## Le traitement et analyse des données

Bien que la durée du processus de saisi et d'apurement des données soit réduite grâce à l'utilisation des tablettes, l'équipe de l'étude a pris le soin de faire un dernier nettoyage. En outre, l'équipe a assuré le rapprochement entre les données du questionnaire et des observations selon les identifiants des enseignants. En ce qui concerne le questionnaire, le traitement des données a procédé à la construction des indices afin de regrouper certaines variables. L'identification des items à regrouper a suivi la structure de l'outil et au besoin un tri par thème. L'application du teste d'alpha de Cronbach a permis de connaître les indices avec une bonne cohérence entre items. Au cas de faible cohérence entre les items proposés pour l'indice, l'analyse à procéder par question individuelle.

L'outil d'observation a même nécessité plus de manipulation des données afin de les rendre constructives. Sur un premier plan, l'analyse a nécessité l'intégration des données contextuelles et démographiques des enseignants saisis par le questionnaire. Sur un deuxième plan, l'introduction des totaux des actions observées était nécessaire pour toutes les sections ainsi que l'identification et le calcul des dénominateurs appropriés. Malgré la possibilité offerte par l'outil d'observation de faire un examen chronométré de certains faits, les objectifs de l'étude et la quantité immense des données ont limité l'analyse à la reconnaissance de l'existence des pratiques. Or, dans le cas échéant, la fréquence a fait l'objet de l'analyse.

Une fois les deux jeux de données établis en Excel, les données ont été transférées à SPSS. L'équipe a procédé par l'élaboration des tableaux des fréquences pour toutes les questions et les indices au besoin et des tableaux croisés qui ont pris en compte les variables suivantes :

- Sexe
- Région
- Milieu (rural ou urbain)
- Tranche d'âge
- Identification comme nouvel instituteur
- Nombre d'années d'expérience
- Type de langue d'enseignement (L1 or L2)
- Type de classe (CI, CP, *Daara*, Multigrade)
- Langue nationale désignée
- Statut professionnel de l'enseignant
- Les formations Lecture Pour Tous assistées
- Les formations non-Lecture Pour Tous relatives à la lecture assistée

Cette liste de variables a été basée sur l'expérience de l'étude de base avec des modifications apportées qui sont liées à l'évolution du programme. L'équipe Lecture Pour Tous a validé le plan d'analyse. Ensuite pour chaque variable retenue, une analyse bivariée avec des tests de significativité ont été effectués pour voir les liens entre la variable d'intérêt et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants. Les résultats sont jugés significatifs si la valeur-p est inférieur de 0,100.

Ce traitement a permis de conduire une analyse des données et d'en présenter les résultats à l'INEADE afin de recevoir leurs appréciations. Le présent rapport restitue cette analyse conjointe et les recommandations correspondantes.

## Ethique

L'approche de cette étude CAP enseignants à mi-parcours prend en considération un certain nombre de paramètres relatifs à la protection des droits des participants à une enquête de recherche. Les répondants ont été informés du but de la recherche. Ils avaient les assurances que leurs réponses seraient anonymes et que les résultats ne seraient rapportés qu'agrégés avec d'autres. Les répondants ont eu la possibilité de se retirer du questionnaire et de l'observation et leur consentement a été sollicité. Toutes les données écrites et électroniques ont été conservées en toute sécurité. (Voir les entêtes des outils en annexe pour les propos détaillés.)

## Les limites de l'enquête

Comme pour toute étude réalisée, l'enquête CAP à mi-parcours comporte des limites. La première est liée à l'auto-administration du questionnaire par les enseignants. En effet, il est difficile de bien cerner le manque de franchise des répondants pour les réponses fournies. L'autre élément est lié à la différence de compréhension et d'interprétation des questions qui peuvent induire à des résultats subjectifs. Bien que l'introduction de la tablette et par conséquence le recul des enquêteurs présente la possibilité d'une meilleure franchise, elle peut aussi introduire des problèmes et des erreurs d'utilisation. L'appui des enquêteurs aux enseignants au moment de répondre au questionnaire a tenté de minimiser ces défis. Une autre complication du questionnaire est sa longueur dû aux nombreuses questions. Les essais lors de la formation des enquêteurs ont montré qu'il fallait environs 45 minutes en moyenne pour le remplir, ce qui a été jugé réaliste.

Par rapport à la fiabilité des réponses du questionnaire, il faudra prendre en considération les limites liées à la longueur du questionnaire en plus des effets habituels des sondages, y compris l'effet Hawthorne qui mène parfois à une surestimation des connaissances ou compétences. Certaines questions ont aussi nécessité le rappel des pratiques liées aux périodes de l'année passées ou à des modules antérieurs, ce qui peut aussi réduire la qualité des réponses. En outre, les échelles utilisées pour certaines sections du questionnaire auraient pu être plus claires, par exemple, une échelle a indiqué « tous les jours » bien que le vendredi soit conçu comme une journée de révision et non d'enseignement. Il y a la possibilité que l'échelle ait porté à confusion pour certaines réponses des enseignants.

La triangulation du questionnaire avec l'observation constitue un effort pour combler ces lacunes, bien qu'elle comporte ses propres limites. Malgré les efforts fournis pour envoyer les enquêteurs loin de leur zone d'affectation, la présence d'autrui et surtout d'un inspecteur dans la salle de classe pourrait changer le comportement des enseignants. Afin de réduire ces effets, l'équipe de l'étude a formé les enquêteurs à des techniques éprouvées connues pour réduire cette influence sur le comportement observé, notamment ne pas intervenir dans la leçon, ne pas avoir de contact visuel avec l'enseignant et se concentrer sur les activités. Avant l'observation, les enseignants étaient également informés des objectifs de l'observation et du fait qu'ils n'étaient pas évalués, ce qui pourrait les mettre plus à l'aise et ne changerait pas trop leur comportement. Par rapport aux analyses, la nature complexe de l'outil a rendu impossible les tests d'association significative pour la section portant sur l'utilisation du temps et des langues.

Pris dans l'ensemble, l'étude CAP enseignant fait apparaitre une limite importante liée à l'échantillonnage. Malgré le choix aléatoire des écoles, la taille de l'échantillon (72 enseignants et 117 leçons parmi 41 écoles) reste petite, due en partie à la nature fastidieuse des observations ainsi que des limites du temps et du budget. Les résultats de cette étude pourront être statistiquement significatifs à l'interne de l'échantillon mais il ne sera pas possible de les généraliser à toutes les écoles et les enseignants touchés par le programme Lecture Pour Tous. Pour cette même raison l'équipe de l'étude a limité les conclusions tirées de la répartition par région dans les analyses.

## Comparaison avec les données de l'étude CAP enseignant de base

L'étude de mi-parcours offre la possibilité d'apporter des éclaircissements sur l'évolution du programme Lecture Pour Tous. L'étude de base s'est déroulée en trois phases, toujours avec les deux

composantes de l'étude : le sondage des enseignants par questionnaire et l'observation en salle de classe :

1. 851 enseignants de CI enquêtés par questionnaire en septembre 2017 dans les régions de Kaolack, Fatick, Kaffrine et Matam (les premières régions participant au programme)
2. 57 enseignants de CI, CP et CE1 (les premiers trois niveaux) observés en mai 2018 ; au total, 112 leçons ont fait l'objet de l'étude
3. 668 enseignants de CI enquêtés par questionnaire en octobre 2018 dans les régions de Louga et Diourbel (qui se sont rejoints au programme un an après les quatre premières régions).

Par rapport au questionnaire, l'équipe de l'étude de base a fusionné les deux fichiers de données de la phase 1 et 3 et ce résultat a fait l'objet de comparaison avec les données de l'étude à mi-parcours. A cette fin, l'équipe de l'étude à mi-parcours a utilisé le logiciel SPSS pour faire les comparaisons des effectifs pour les réponses diverses et Excel pour conduire des tests afin d'identifier des différences statistiquement significatives en utilisant le t-test. L'analyse des deux périodes d'évaluation des observations s'est faite par Excel. En ce qui concerne les observations, la comparaison étude de base/mi-parcours suit l'approche d'analyse de l'étude de base, et dans la plupart des cas, la comparaison s'est faite entre les leçons observées en langue nationale (L1) lors de l'étude de mi-parcours et l'ensemble des leçons observées à l'étude de base. Pour rappel, le français était la langue d'enseignement pour toutes les leçons observées lors de l'étude de base.

## Intégration complémentaire des données de l'étude SSME

Afin de consolider les leçons tirées de plusieurs études à visée opérationnelle du programme Lecture Pour Tous, les résultats de l'étude de mi-parcours du *Snapshot of School Management Effectiveness* (SSME) se joignent en complément aux résultats de l'étude CAP enseignant à mi-parcours. Le questionnaire SSME a été administré aux enseignants et aux directeurs lors de l'évaluation de mi-parcours de *l'Early Grade Reading Assessment* (EGRA). Au total, 489 enseignants des classes de CI et CP ont composé l'échantillon qui a couvert 338 écoles dans toutes les six régions de mise en œuvre du programme Lecture Pour Tous (Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kaolack, Louga et Matam). La collecte a eu lieu entre le 13 et 29 mai 2019. Onze questions précises de l'étude SSME font l'objet de l'intégration avec les résultats de l'étude CAP enseignant et permettent l'analyse des questions pertinentes sur un échantillon plus représentatif. Néanmoins, sauf indication dans l'exposé narratif ci-après, tous les commentaires se rapportent spécifiquement aux données de l'étude CAP.

# Résultats

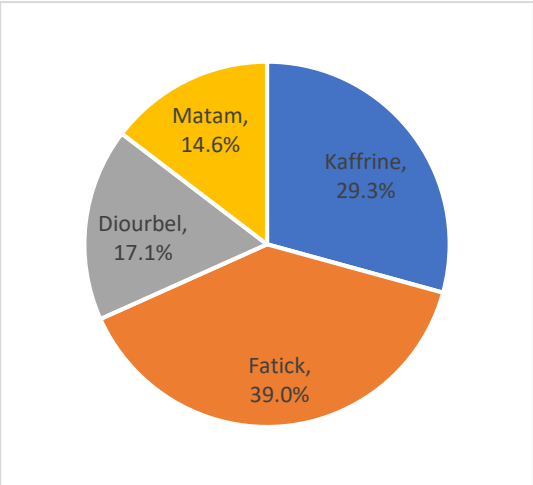
## Caractéristiques de l'échantillon de l'étude CAP enseignant

### Les écoles et les enseignants

Tous les enseignants enquêtés appartiennent au premier cycle primaire avec 36 instituteurs de CI, 23 instituteurs de CP et 13 instituteurs dans les classes multigrades. Les enseignants et les leçons qui composent l'échantillon de cette étude proviennent de 41 écoles. En ce qui concerne **le statut de l'école**, la majorité des écoles (36) sont des écoles classiques (87,8%). Cet échantillon compte aussi trois écoles franco-arabes (7,3%) et 2 *daaras* (4,9%). Ces écoles sont réparties dans quatre **des six régions du programme :** Fatick occupe la première place avec 16 écoles (39,0%), suivie de Kaffrine avec 12 écoles (29,3%) puis viennent Diourbel et Matam avec 7 (17,1%) et 6 écoles (14,6%) respectivement. Deux des trois écoles franco-arabes se trouvent dans la région de Kaffrine et la troisième à Matam alors que les deux *daaras* se situent dans les régions de Kaffrine et Diourbel.

*Graphique 1 : Répartition des écoles par région*

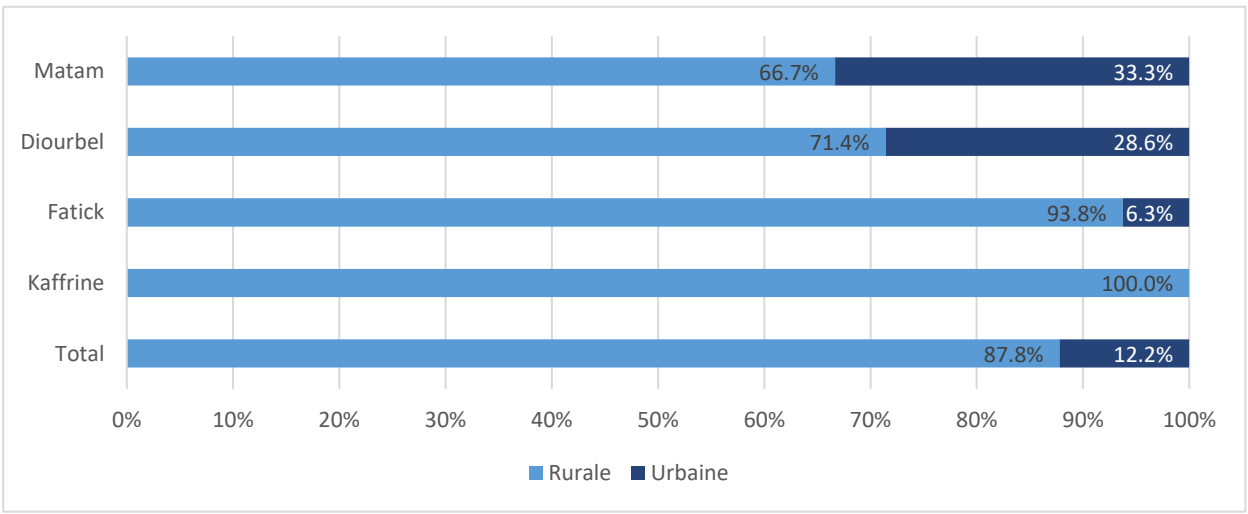
*Tableau 1 : Répartition des écoles par régions*




| | Effectif | % |
|---|---|---|
| Matam | 6 | 14.6% |
| Diourbel | 7 | 17.1% |
| Kaffrine | 12 | 29.3% |
| Fatick | 16 | 39.0% |
| Total | 41 | 100.0% |

La répartition des écoles par **zone d'enseignement** montre une prédominance des écoles en milieu rural (36 sur 41 soit 87,8%). Le pourcentage des écoles en milieu rural varie de 66,7% dans la région de Matam à 100% dans la région de Diourbel (voir graphique 2).

*Graphique 2 : Répartition des écoles par zone et par région*

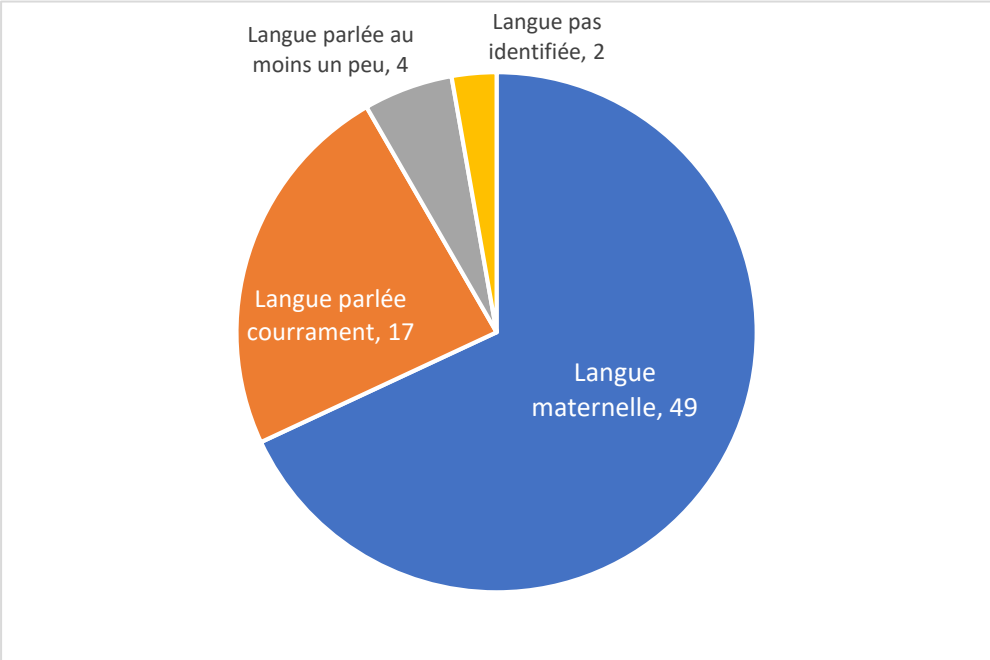



Dans les écoles enquêtées, toutes les **trois langues nationales** du programme Lecture Pour Tous (pulaar, le seereer et le wolof) servent de langue d'enseignement et d'apprentissage de la lecture en

CI. Au CP, le français se joint à la langue nationale utilisée. Un peu plus de la moitié des écoles utilise le wolof (22 sur 41, 53,7%), suivi du seereer utilisé dans 13 écoles (31,7%) et du pulaar, utilisé dans 6 écoles (14,6%). Selon les réponses des enseignants, la langue nationale désignée à l'école correspond à la langue locale majoritaire de la communauté dans la plupart des cas. Deux écoles à Fatick font exception. Dans ces deux écoles, la langue seereer est désignée pour l'enseignement tandis que les enseignants affirment que la communauté parle plutôt Sose une langue autre que les trois langues Lecture Pour Tous[7].

En outre, les réponses aux questions montrent une conformité entre les compétences linguistiques des enseignants et la langue désignée à l'école. Sur les 72 enseignants enquêtés, la quasi-totalité (66 sur 72, soit 91,7%) se trouvent dans des écoles où la langue nationale désignée est soit leur langue maternelle (49 sur 72 ; 68,1%) soit une langue qu'ils déclarent parler couramment (17 sur 72 ; 23,6%). Parmi les 6 enseignants restants, qui ne parlent pas la langue nationale désignée à l'école ni couramment ni comme langue maternelle, quatre ont répondu qu'ils la maitrisent « au moins un peu. »[8]

*Graphique 3 : Compétences linguistiques des enseignants dans la langue désignée pour l'enseignement de la lecture dans leur établissement (effectif)*

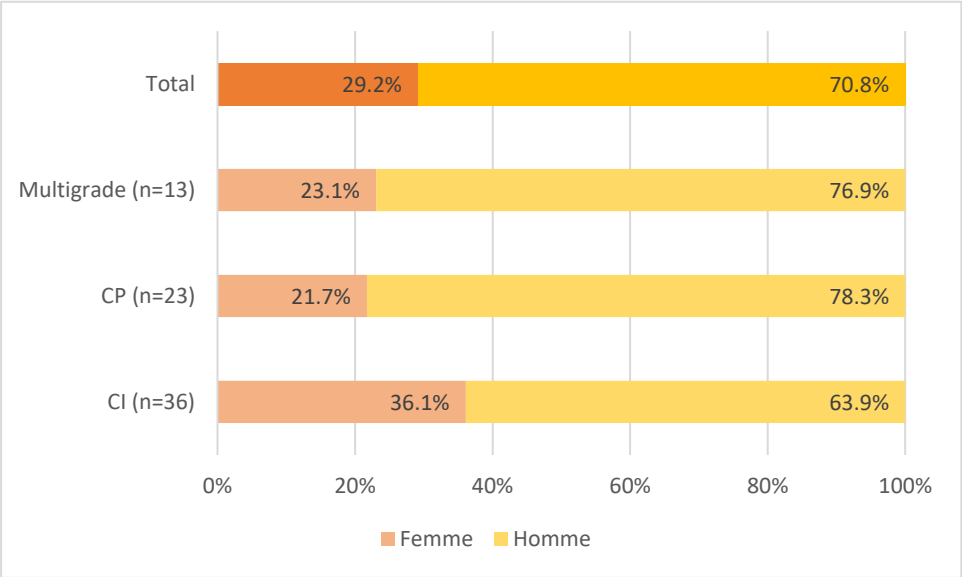



S'agissant du **sexe**, la répartition montre une surreprésentation des hommes qui représentent plus de deux tiers (70,8%) des enseignants enquêtés contre 29,2% de femmes. Par rapport au niveau enseigné, le pourcentage des hommes varie entre 63,9% pour le CI à 78,3% pour le CP (voir la graphique 4). Le pourcentage des hommes varie d'une région à une autre avec 53,9% à Diourbel et 88,9% à Matam. La répartition des leçons observées selon le sexe suit la même tendance que pour les enseignants enquêtés : 70,1% des leçons observées sont enseignées par des hommes ; 29,9% par des femmes avec de légères différences selon les régions.

[7] Le rapport sur la cartographie de 2017 traite les deux écoles et identifie adéquation entre la langue choisie par la communauté et la langue désignée. Néanmoins, le wolof a été identifié au lieu de sérère pour l'une de ces écoles.

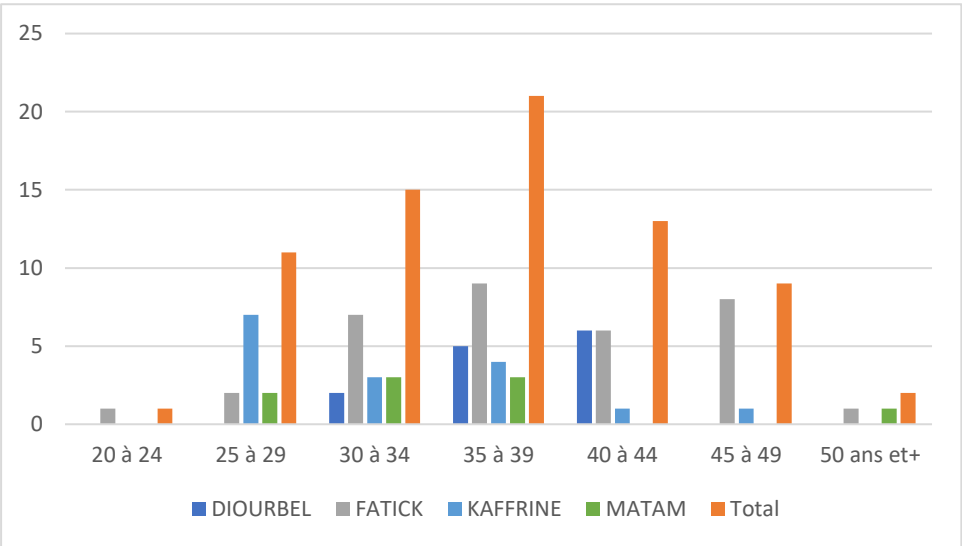
[8] Tous les six enseignants travaillent dans le milieu rural. Un enseignant identifiant le wolof comme langue maternelle et aucune autre langue comme langue parlée se trouve dans une école désignée sérère tandis qu'un enseignant avec le sérère comme langue maternelle se retrouve à Fatick dans une école wolof et dit de ne pas comprendre la langue wolof, même pas un peu. Ce cas de figure est très rare étant donnée la dominance de la langue wolof et remet en question la validité de ses réponses.

*Graphique 4 : Répartition des enseignants enquêtés par genre (par niveau)*




Les enseignants enquêtés sont relativement jeunes. **L'âge des enseignants** enquêtés varie de 24 à 52 ans et l'âge moyen est de 37 ans. L'analyse régionale montre que Kaffrine est la région la plus jeune de l'échantillon avec près de la moitié des enseignants (7 sur 16 ; 43,8%) ayant un âge inférieur ou égal à 39 ans. Comparés aux données SSME, les enseignants de l'étude CAP à mi-parcours sont un peu plus âgés car l'âge moyen pour les enseignants de l'étude SSME était de 32 ans réparti entre 23 et 54 ans.

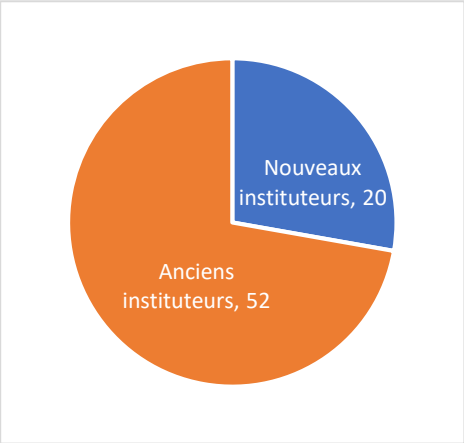
*Graphique 5 : Répartition des enseignants par âge et par région (effectif)*

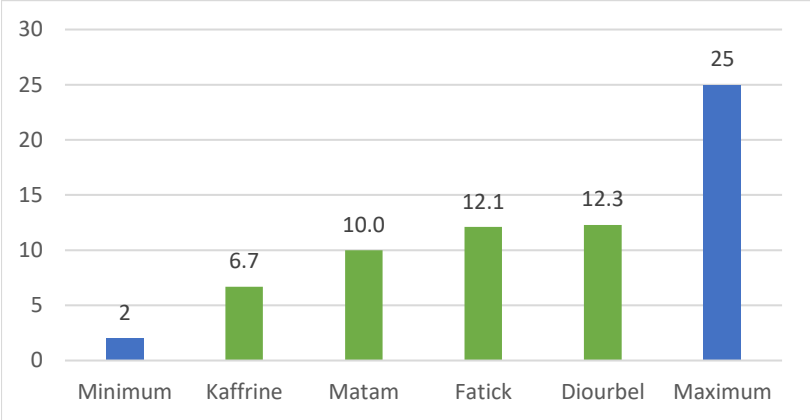



En ce qui concerne **le profil des enseignants** enquêtés, 20 sur 72 (27,8%) s'identifient comme des nouveaux instituteurs ceux qui sont dans leur première année d'enseignement. Ils sont répartis assez uniformément entre les régions échantillonnées. Leur pourcentage varie de 22,2% à Matam à 32,4% à Fatick. Dans l'ensemble, le nombre d'années d'expérience des enseignants non-débutants (52 sur les 72) varie entre 2 et 25 ans. Conformément à l'âge des enseignants, Kaffrine est la région la moins expérimentée. En moyenne, les répondants ont une expérience de 6,7 ans à Kaffrine, de 10 ans à Matam, de 12,1 ans à Fatick et 12,3 ans à Diourbel (voir graphique 7). En réponse à une question sur les classes enseignées depuis le début de leur carrière, la moitié des enseignants ayants plus d'un an d'expérience (26 sur 52) ont répondu qu'ils ont enseigné dans un seul niveau, avec 16 identifiants le CI, 3 le CP et 2 autres le CE1. Sept (7) enseignants ont identifié avoir enseigné toutes les classes du premier cycle.

*Graphique 6 : Les nouveaux instituteurs (n=72)*

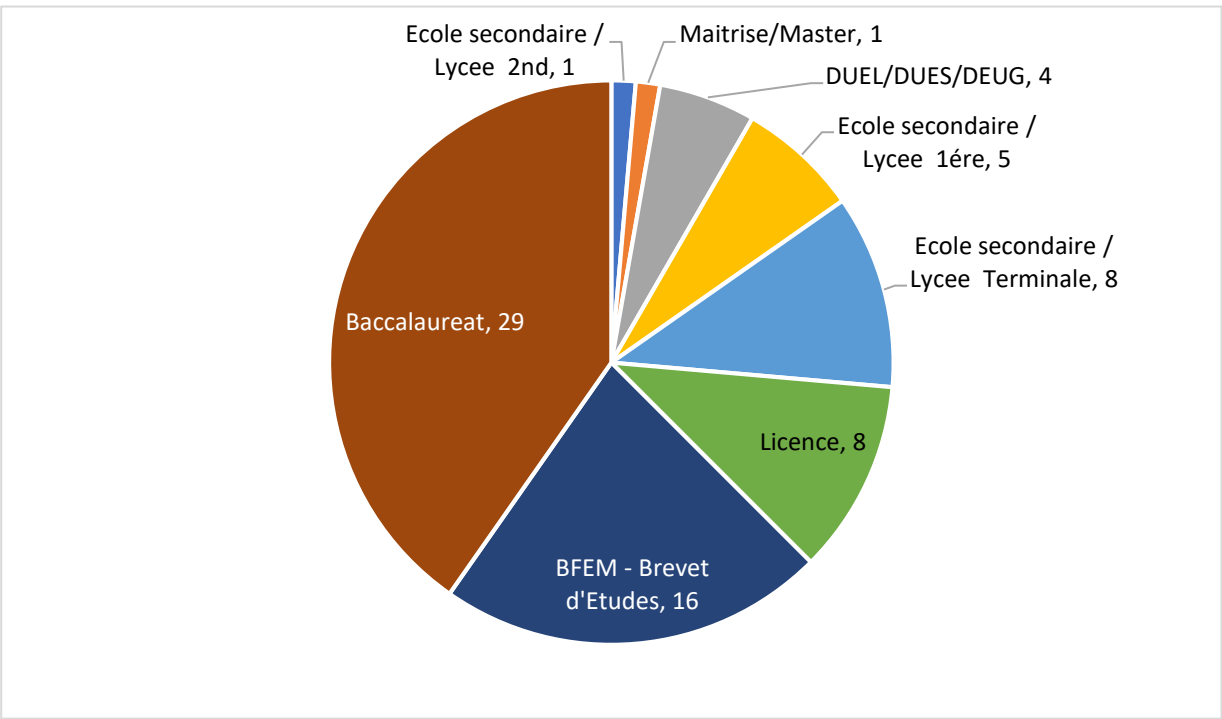
*Graphique 7 : La moyenne du nombre d'années d'expérience (n=52) selon la région*




Par rapport au **statut professionnel**, dans l'ensemble plus d'un tiers (28 sur 72, soit 38,9%) des enseignants sont des maîtres contractuels et un peu plus d'un autre tiers sont des instituteurs adjoints, tandis que 14 (19,4%) ont le statut d'instituteur et 3 ont répondu « autre ». S'agissant des **qualifications des enseignants** enquêtés, dans l'ensemble plus de la moitié ont obtenu au moins le BAC (38 sur 72 ; 52,8%) dont 8 qui ont obtenu la licence et une seule (1) enseignante a la Maîtrise. Deux sur 10 enseignants (16 dans l'échantillon ; 22,2%) ont obtenu le BFEM (Voir la graphique 8). Concernant le diplôme professionnel, près de deux-tiers (46 sur 72, 63,9%) des enseignants affirment avoir obtenu le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) alors que presqu'un tiers (21 sur 72, 29,2%) déclare détenir le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP). Cinq enseignants déclarent ne posséder aucun diplôme professionnel. Ces enseignants (deux femmes et trois hommes) se trouvent tous dans des zones rurales, à Diourbel (2) et à Kaffrine (3).

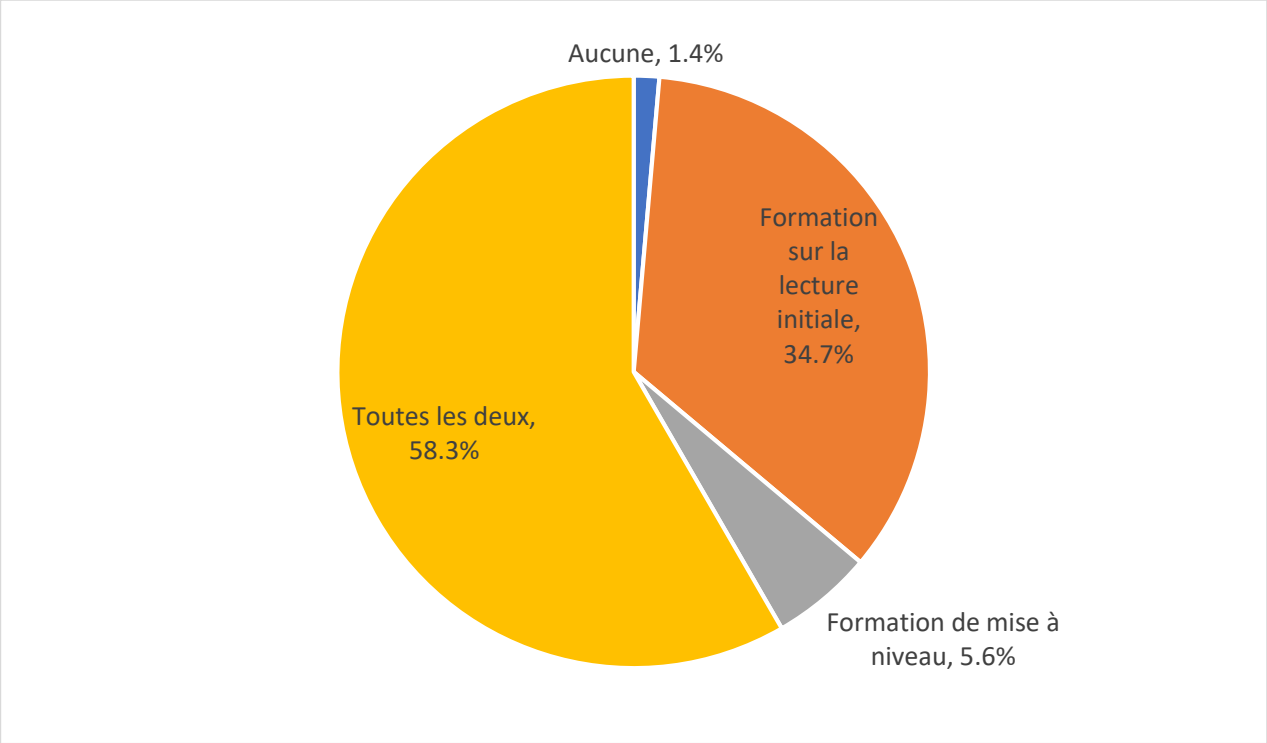
*Graphique 8 : Les qualifications professionnelles et académiques des enseignants (effectif)*




Enfin Lecture Pour Tous a mis en œuvre deux formations essentielles sur l'enseignement de la lecture aux enseignants. A l'exception d'un enseignant, tous les autres enseignants de l'échantillon ont suivi au moins une formation Lecture Pour Tous. Dans l'ensemble, plus d'un tiers (25 sur 72 ; 34,7%) des enseignants enquêtés ont suivi la formation sur la lecture initiale de Lecture Pour Tous, plus de la

moitié (42 sur 72 ; 58,3%) ont suivi les deux formations offertes et 4 enseignants ont suivi uniquement la formation de mise à niveau. En plus des formations Lecture Pour Tous, un peu moins de la moitié des enseignants (35 sur 72 ; 51,4%) ont déclarent avoir suivi un programme de formation continue sur la lecture mis en œuvre par le Ministère de l'éducation nationale[9].

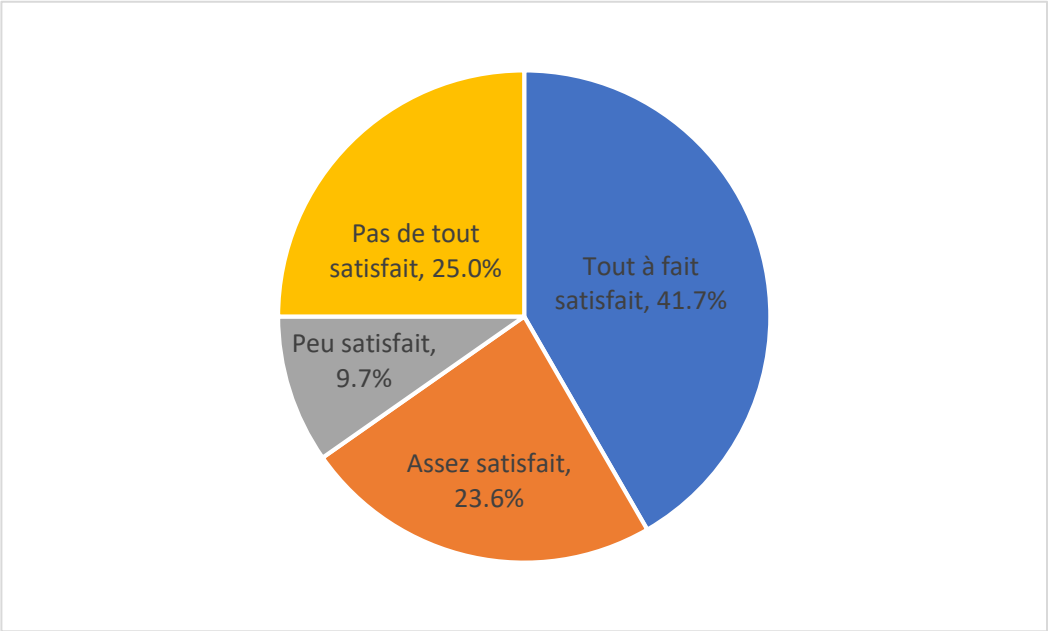
*Graphique 9 : Formations suivies par les enseignants enquêtés (% ; n=72)*




En ce qui concerne le niveau d'engagement des enseignants, deux questions ont identifié des résultats riches en informations. Au niveau de l'étude SSME, en réponse à une question sur le nombre de jours que les enseignants se sont absenté le mois passé, plus de la moitié (58.0%) ont indiqué ne pas être allé à l'école entre 1 et 5 jours tandis qu'un peu plus d'un tiers ne se sont pas absenté du tout. Les 7 % restants étaient absents 6 jours ou plus ou ils ne se souvenaient plus du nombre de jours qu'ils avaient manqués. La deuxième question traite la satisfaction des enseignants de leur carrière. L'analyse des données de l'étude CAP enseignants montre que malgré le fait que presque deux tiers (47 sur 72 ; 65,3%) ont exprimé être tout à fait et assez d'accord avec leur choix de ce métier (30 sur 72 ; 41,7% et 17 sur 72 ; 23,6% respectivement), presque un sur dix (7 sur 72 ; 9,7%) ont indiqué en avoir juste un peu de satisfaction tandis qu'un quart des enseignants enquêtés (18 sur 72) ont indiqué ne pas être satisfaits du tout de leur carrière d'enseignant. Cette proportion à mi-parcours est légèrement plus élevée qu'à l'étude de base avec une différence de 1,3 points même si ceci n'est pas statistiquement significatif (p=0,578). Bien que ces résultats ne soient pas surprenants étant donné les conditions difficiles auxquelles plusieurs enseignants font face, les résultats suggèrent le besoin de mieux comprendre la situation des enseignants pour trouver des palliatifs.

[9] Notamment 10 des enseignants enquêtés ont participé à la formation du Ministère de l'éducation nationale sur la Lecture innovante, 8 sur le Partenariat pour l'Amélioration de la Lecture et des Mathématiques à l'Ecole Elémentaire (PALME), 7 sur Les Cinq composantes et 4 sur la formation du Curriculum de l'éducation de base (CEB).

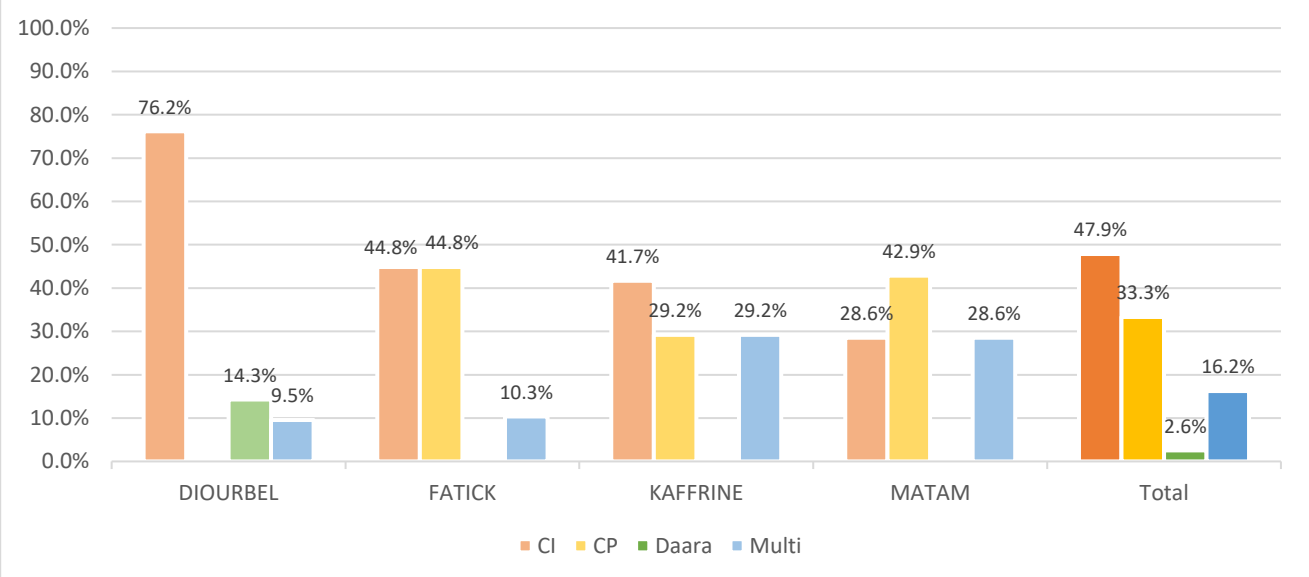
*Graphique 10 : Le niveau de satisfaction des enseignants avec le choix d'enseignant comme carrière*




## Les leçons observées

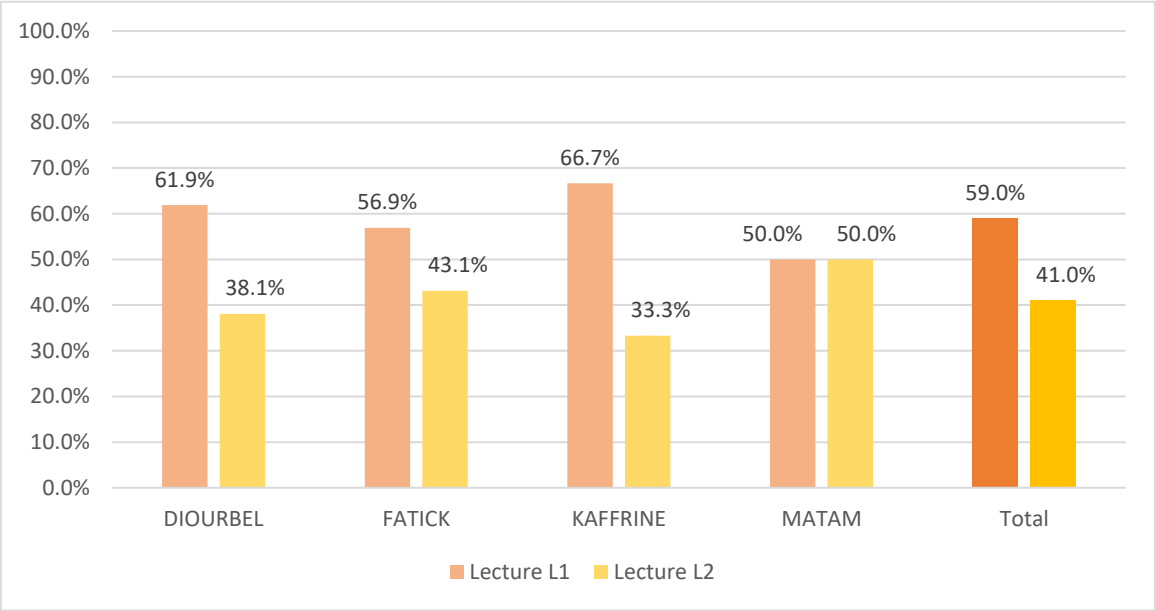
Au total, l'étude a permis d'observer **117 leçons en lecture** dans les écoles Lecture Pour Tous. Toutes les classes observées suivent une organisation mono-flux. Conformément à l'évolution du programme, l'enquête s'est focalisée sur **les deux premiers niveaux du cycle primaire, les CI et CP**. Les enseignants du CI ont pu bénéficier d'un soutien de 2 ans du programme (durant les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019) alors que 2018-2019 marque la première année des interventions Lecture Pour Tous en CP. La région de Diourbel fait l'exception car les enseignants ont participé à une seule année d'intervention raison pour laquelle l'enquête a ciblé uniquement le niveau CI dans cette région.

*Graphique 11 : Répartition des leçons par classe et par région (%, n=117)*



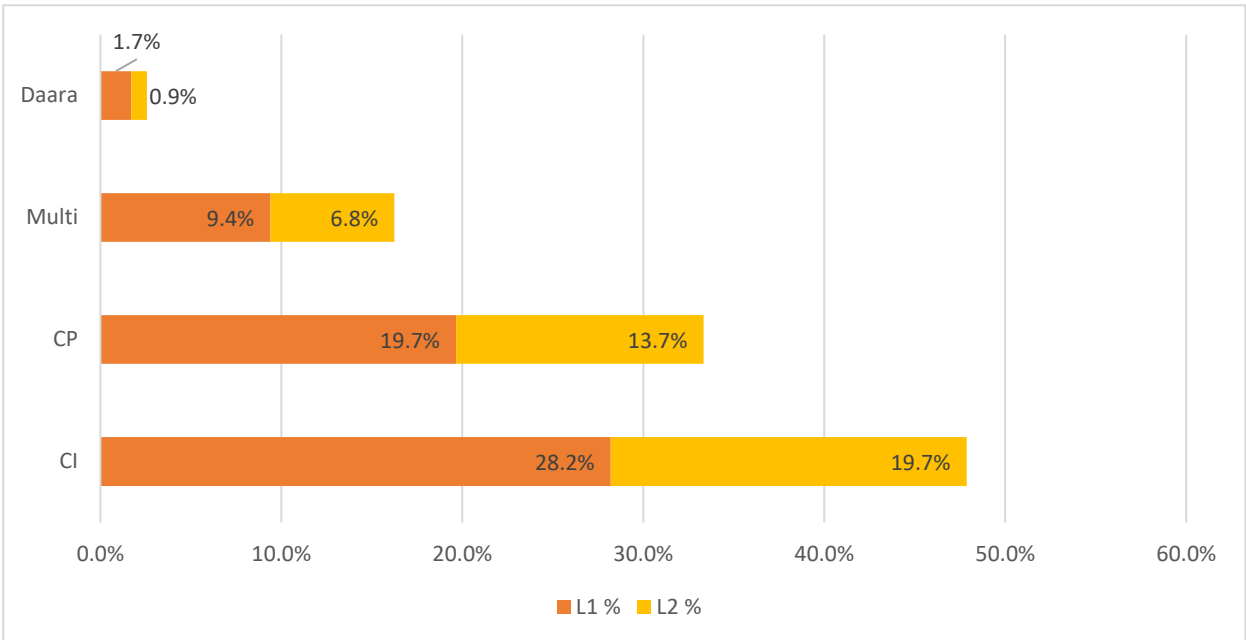

Sur les 117 observations effectuées, **le niveau CI représente près de la moitié (56 ; 47,9%) alors que le CP représente un tiers (39 ; 33,3%), les classes multigrades représentent 16,2% (19) et les *daaras* 2,6% (3) de l'échantillon**. Parmi les 19 leçons multigrades observées, plus de trois-quarts des leçons (15 ; 78,9%) regroupent les niveaux CI-CP, et le reste regroupe les CI-CE2 (1), CI-CM2 (1), CP-CE1 (2) et CP-CM1 (1).

*Graphique 12 : Répartition des leçons par langue d'enseignement et par région (%, n=117)*




Concernant la langue d'enseignement, **59% des séances observées sont des séances de L1 contre 41% en** L2. Les observations en L1 constituent **7 leçons en pulaar, 25 leçons en seereer et 37 leçons en wolof**. Bien que le programme Lecture Pour Tous n'intervient pas sur le Français, l'observation des classes en L2 permet de voir si les enseignants transfèrent ce qu'ils ont appris dans les formations sur l'enseignement de la lecture à la L2. Tout enseignant qui a été observé en L1 a aussi été observé en L2. Conformément aux emplois du temps, **les leçons observées ont duré 30 minutes en moyenne**, avec une durée minimum de 26 minutes et un maximum de 35 minutes.

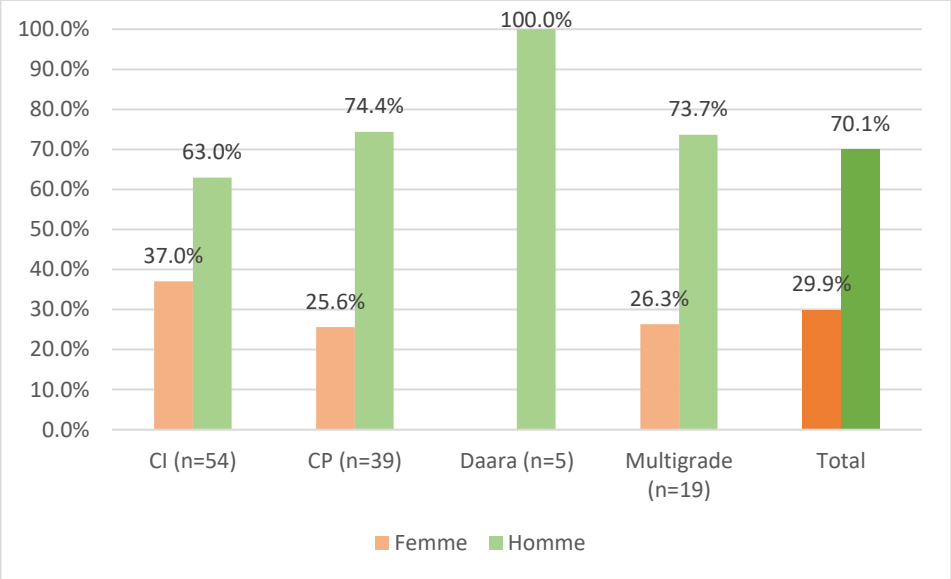
*Graphique 13 : Répartition des leçons L1 et L2 observées par type de classe (%, n=117)*




Le nombre d'élèves inscrits dans les classes des leçons observées **varie entre 12 et 80 élèves avec une moyenne de 44 élèves**. Un **effectif supérieur ou égal à 50 élèves a été observé dans un tiers des salles** de classe (24 sur 72 ; 33,3%). Cet effectif de classe dépasse largement les objectifs internationaux fixés dans les pays en développement, comme l'objectif de 40 fixé par le Groupe de la Banque mondiale est de 35 selon la publication *Opportunity to Learn* (Gillies et Quijada, 2008). En général, il y a plus de filles inscrites dans les leçons observées (une moyenne de **56,5% des filles**).

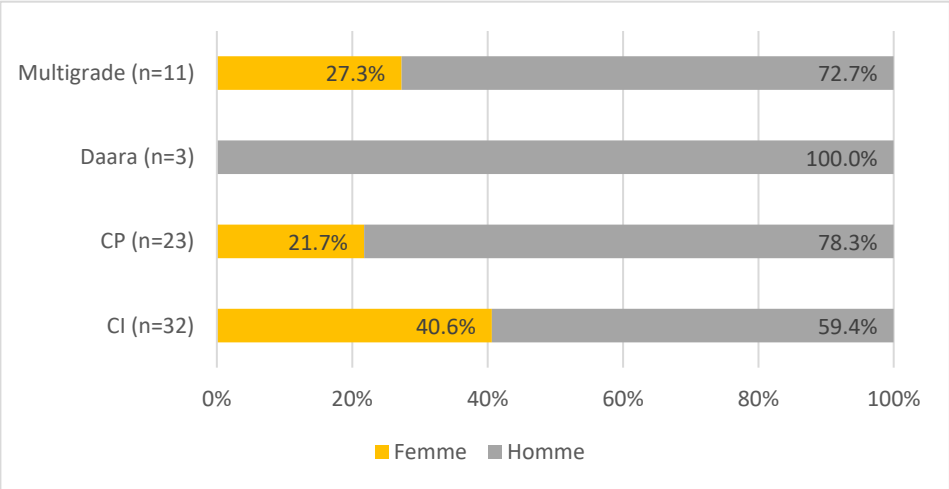
En ce qui concerne le sexe des enseignants, sur les 117 leçons observées, 35 leçons (29,9%) ont été dirigées par des femmes et 82 (70,1%) par des hommes. A l'image de la répartition des enseignants enquêtés, par rapport aux leçons, les hommes ont enseigné un pourcentage supérieur que les femmes pour tous les quatre types de classes, La proportion des leçons enseignées par les femmes varie entre 26,3% (5 sur 19) pour les classes multigrades et 37,0% (20 sur 54) pour les classes de CI (voir le graphique 14). Conformément aux pratiques culturelles et religieuses, toutes les leçons dans les daaras ont été enseignées par les hommes.

*Graphique 14 : La répartition des leçons observées par le sexe de l'enseignant (n=117)*




La répartition des leçons uniquement en langue nationale (L1) suit les mêmes tendances indiquées dans le graphique 15 bien que la proportion des femmes qui ont enseignées les leçons L1 observées est légèrement supérieure à la proportion pour l'ensemble (40,6% contre 37,0%,).

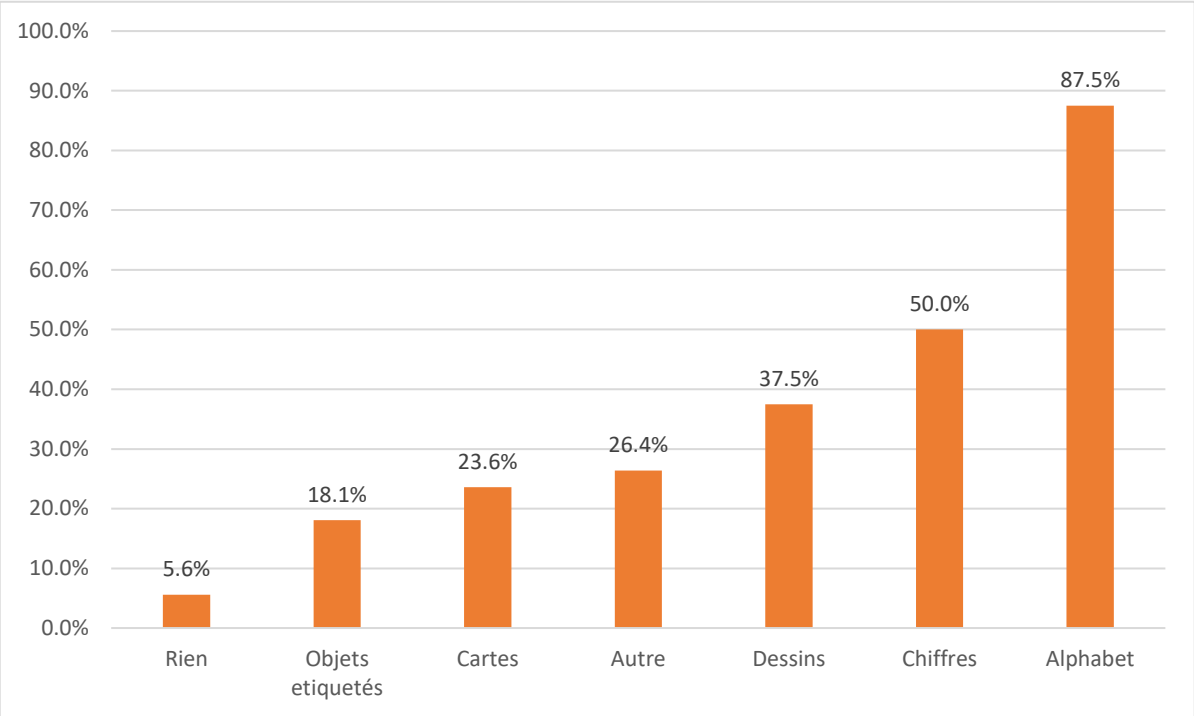
*Graphique 15 : La répartition des leçons L1 observées par le sexe de l'enseignant (n=69)*




Selon les enseignants enquêtés, des élèves ayant un handicap connu **étaient présents dans 36 sur 117 des leçons réparties sur 25 salles de classe** avec **un maximum de 3 élèves ayant un handicap** par classe. Un seul élève ayant un handicap a été noté dans la plupart des cas (17 leçons). Il y a eu plus de garçons ayant un handicap que de filles dans les classes observées (19 garçons contre 13

filles[10]). Les leçons avec des élèves ayant un handicap se répartissent à travers toutes les régions et tous les niveaux d'enseignement enquêtés.

*Graphique 16 : Présence des supports didactiques dans les salles de classe (% ; n=117)*




L'enquête cherchait à identifier la présence des supports didactiques affichés dans les salles de classes concernées. Comme illustré dans le graphique 16, le support le plus affiché est l'alphabet (63 sur 72 ; 87,5%) suivi des chiffres (36 sur 72, 50%). Quatre (4) des salles de classe (5,6%) n'avaient pas de support didactique affiché.

[10] Ce calcul contrôle pour les doublons et prend en compte les salles de classe où l'observation a été effectuée deux fois (séance L1 et séance L2).

## Les connaissances en enseignement et apprentissage de la lecture initiale

L'étude analyse les déclarations des enseignants liées à leurs connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture initiale. Elle analyse aussi le rapport avec les langues d'enseignement et les habitudes personnels des enseignants à l'égard de la lecture.

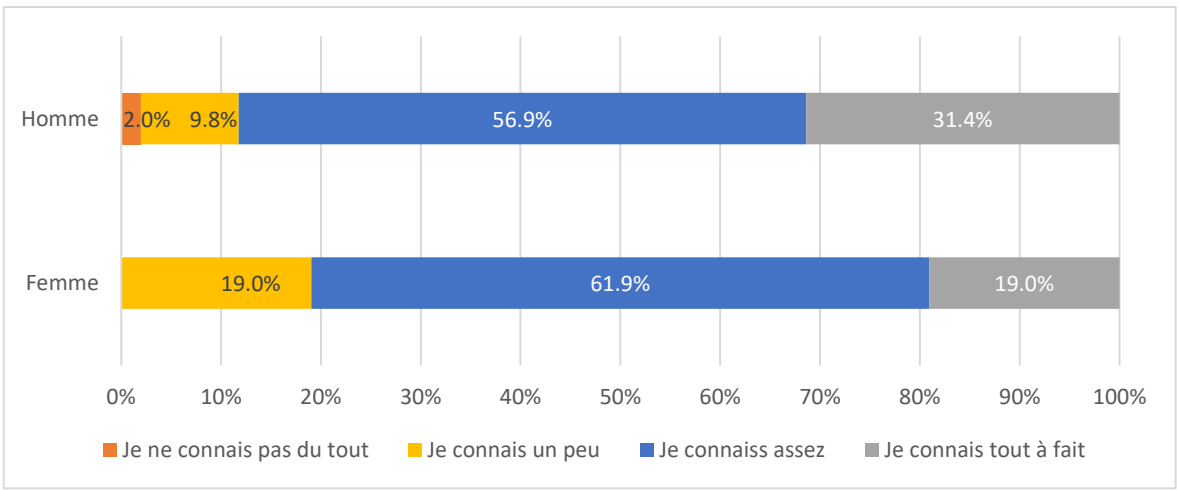
### Les éléments d'enseignement/apprentissage

#### Dans l'ensemble

L'analyse des résultats d'un indice qui comprend 22 questions sur la lecture initiale (voir le tableau A20) montre que **plus de trois-quarts des enseignants enquêtés (62 sur 72 ; 86,1%) affirment connaître « assez » ou « tout à fait » l'ensemble de ces items** (42 soit 44,4% et 20 sur 72 soit 27,8% respectivement[11]). **Ces résultats signalent une évolution positive depuis l'étude de base car le pourcentage d'enseignants qui ont affirmé en connaître au moins « assez » a augmenté de 21,7 points sur le pourcentage (62 sur 72 ; 86,1%).** Ce résultat est statistiquement significatif (p≤0,001). L'indice regroupe des sous-thèmes tels que l'enseignement en général, les cinq composantes de la lecture, l'enseignement spécifique aux langues nationales, l'engagement parental et l'évaluation.

Concernant la distribution selon le sexe, comme pour l'étude de base, **la proportion de femmes ayant déclaré connaître assez et parfaitement les éléments d'enseignement/ apprentissage est inférieure à celle des hommes, 17 sur 21 (81,0%) à 45 sur 51 (88,2%) respectivement.** Cette différence est plus prononcée chez les enseignants qui affirment avoir une parfaite connaissance : 4 sur 21 (19,0%) des femmes comparées à 16 sur 51 (31,4%) des hommes. Ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs[12] et indiquent le besoin d'approfondir les recherches sur le rapport entre le sexe et les connaissances sur l'enseignement de la lecture.

*Graphique 17 : Les connaissances sur l'indice sur l'enseignement/apprentissage des enseignants par sexe (% ; n=72)*

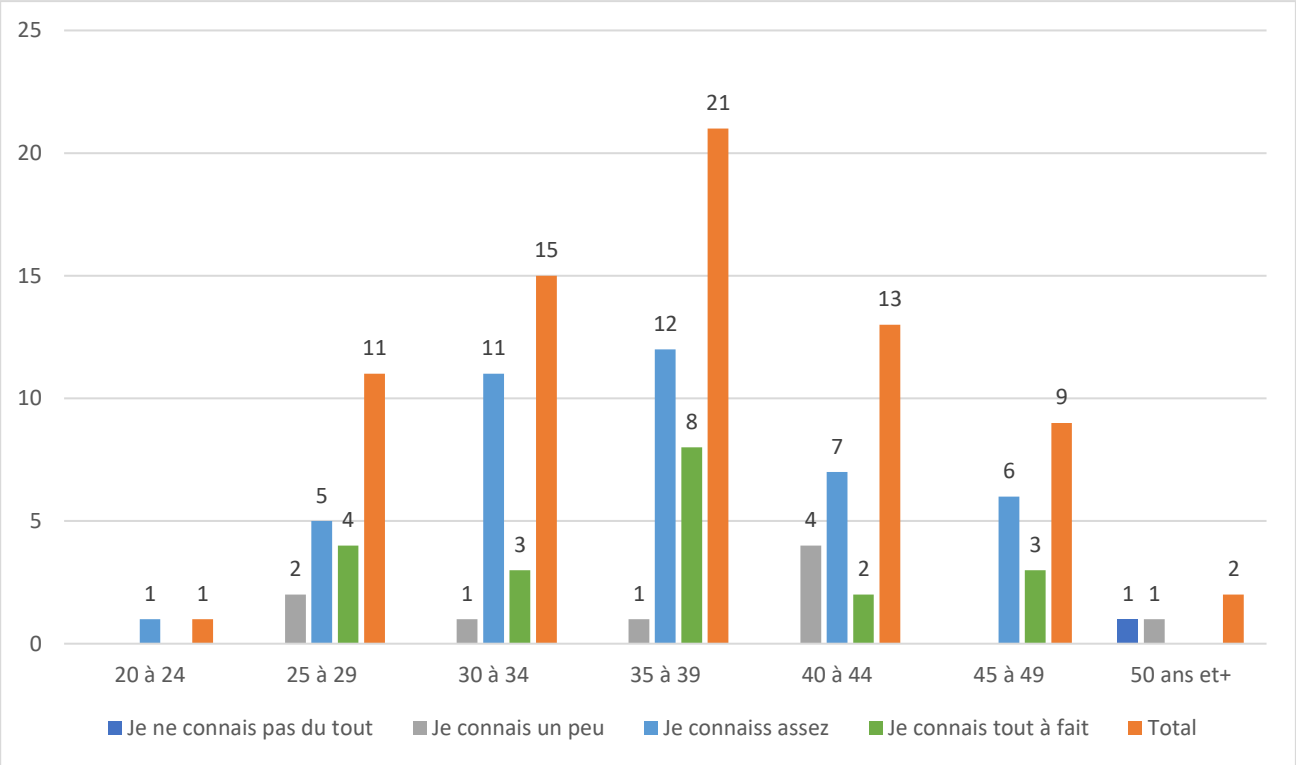



[11] Les résultats finaux de l'indice ont été arrondis au nombre entier le plus proche. C'est le cas pour le traitement de tous les indices compris dans le rapport.

[12] La désignation d'une relation comme statistiquement significative repose sur le calcul d'une valeur p. Si le score dépasse le seuil souhaité, cela signifie que le hasard a moins de chance d'expliquer les différences observées. Pour cette étude, le seuil du valeur p est établi à 10 pourcents (0,100). Si une relation surpasse cette proportion (p≤0,100), elle peut encore avoir un sens, mais il est plus probable que cette relation soit sujette à erreur. En raison de la petite taille statistique, un seuil plus souple a été utilisé pour les tests d'hypothèse afin de pouvoir discuter des résultats avec le plus haut niveau de signification. Bien que cela ne soit pas idéal pour comparer les résultats avec d'autres recherches, ce seuil fournit les informations les plus utiles aux fins du présent rapport.

Conformément aux résultats de l'étude de base **il existe une liaison statistiquement significative (p≤0,001) entre l'âge des enseignants et la connaissance des éléments pertinents à la lecture**[13]. Plus d'un tiers des enseignants âgés entre 35 et 39 (8 sur 21 ; 38,1%) déclarent en avoir une parfaite connaissance contre 27,8% de l'ensemble des enseignants enquêtés. Par contre, les enseignants âgés de 40 à 44 ont les résultats les plus faibles sur l'indice, avec seulement 2 sur 13 qui affirment avoir une parfaite connaissance et 4 sur 13 enseignants (30,8%) qui déclarent en connaître uniquement un peu. Cependant cette tendance ne s'applique pas pour la tranche d'âge qui suit (de 45 à 49 ans) bien que parmi les deux enseignants ayant un âge égal ou équivalent à 50 ans l'un affirme avoir une faible connaissance tandis que l'autre en connaît un peu. Ces résultats reflètent les limites relatives à la taille restreinte de l'échantillon.

*Graphique 18 : Les connaissances sur l'indice sur l'enseignement/apprentissage des enseignants par âge (effectif ; n=72)*




De l'analyse, il ressort que **le niveau de connaissance sur l'ensemble des éléments clés de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture est plus élevé chez les enseignants qui ont participé aux formations Lecture Pour Tous.** La proportion des enseignants affirmant avoir une connaissance au moins satisfaisante se situe à 90,5% (38 sur 42) chez ceux qui ont suivi la Formation sur la lecture initiale et la Formation de mise à niveau contre 80,0% (24 sur 30) pour ceux qui n'ont pas suivi toutes les deux formations (p≤0,001)[14]. Parmi ceux qui ont suivi les deux formations, un tiers (14 sur 42) déclarent avoir une parfaite connaissance de l'ensemble des items concernés.

## Les éléments d'enseignement-apprentissage : Analyse individuelle

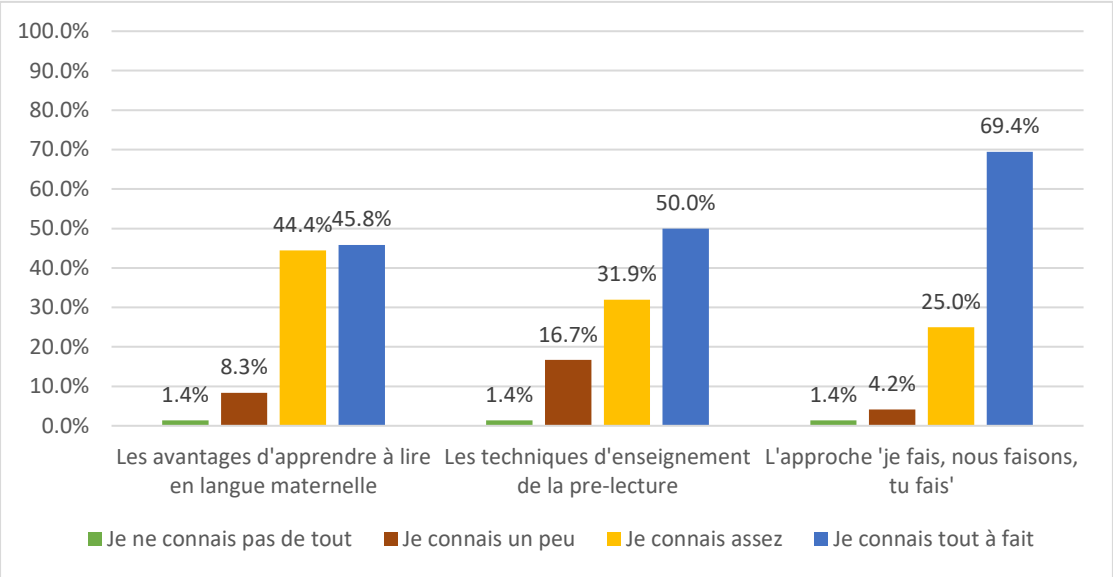
L'analyse individuelle des 22 questions qui composent le score composite révèle une fourchette de 12,5 % à 69,4 % des enseignants qui maîtrisent pleinement les éléments particuliers de l'enseignement de la lecture (voir le tableau en annexe A). Parmi les éléments cités, **les enseignants ont indiqué qu'ils connaissaient le mieux l'approche participative de l'apprentissage démonstratif « je**

[13] En dépit de l'existence d'une association significative entre le niveau de connaissance et le nombre d'années d'expérience, les résultats sont moins révélateurs que l'association avec l'âge.

[14] La taille de l'échantillon limite la comparaison des liaisons entre les enseignants qui ont unique

**fais, nous faisons, tu fais » avec 50 enseignants sur 72 (69,4%) qui affirment une parfaite connaissance, suivie par les techniques d'apprentissage de la pré-lecture (36 sur 72, 50% de l'échantillon) et ensuite la connaissance sur les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle (33 sur 72 ; 45,8%)**. Les proportions d'enseignants affirmant avoir au moins une bonne connaissance (« assez bien ») de ces trois derniers sont de 68 sur 72 (94,4%), 59 sur 72 (81,9%) et 65 sur 72 (90,3%) respectivement.

*Graphique 19 : Les éléments avec le niveau de connaissances le plus important*




En ce qui concerne la connaissance de la pratique « je fais, nous faisons, tu fais, » la répartition selon la zone de l'école montre que **44 sur 61 (72,1 %) des enseignants dans le milieu rural affirment avoir une parfaite connaissance contre 6 sur 11 (54,5 %) dans les écoles urbaines** échantillonnées (p=0.081). La relation avec le nombre d'années d'expérience est également statistiquement significative car les enseignants ayant 1 à 5 ans d'expérience et de 16 à 20 ans d'expérience affirment avoir une meilleure maîtrise que leurs pairs (10 sur 12 ; 83,3 % et 8 sur 10 ; 80,0 % respectivement) (p=0,003). Néanmoins, seuls 18 enseignants sur 28 (64,3%) des tranches intermédiaires ayant 6 à 15 ans d'expérience ont répondu d'avoir une connaissance complète de la technique, ce qui remet en question le sens de la relation entre le nombre d'années de carrière et la confiance avec la pratique « je fais, nous faisons, tu fais. » Par contre, en ce qui concerne les formations Lecture Pour Tous, la conclusion est plus évidente : **parmi les 42 enseignants qui ont suivi les deux formations (la formation sur la lecture initiale et la formation de mise à niveau) 33 enseignants (78,6%) déclarent en avoir une parfaite connaissance (p=0,001), comparé à 15 sur 20 (60,0%) pour ceux qui ont assisté uniquement la formation sur la lecture initiale et 2 sur 4 (50,0%) pour ceux qui ont assisté uniquement la formation de mise à niveau.**

Ce constat de relation avec les formations reste déterminant pour la connaissance des techniques d'apprentissage de la pré-lecture. Parmi **les enseignants qui ont suivi les deux formations, 37 sur 42 (88,1 %) affirment avoir au moins une bonne connaissance (p≤0,001) comparé à 59 enseignants sur 72 (81,9%) dans l'ensemble de l'échantillon.** De même, les enseignants les moins expérimentés déclarent aussi avoir une maîtrise de cette question **; tous les 12 enseignants ayant entre 1 à 5 ans d'expérience affirment avoir une parfaite connaissance** (p=0,002)[15]**.**

Par rapport au niveau de connaissance sur les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle, **parmi les 42 enseignants qui ont assisté aux deux formations Lecture Pour Tous, 21 (50%) déclarent avoir maîtrisé pleinement cette question (p=0,001) comparé à 33 enseignants**

[15] Les proportions pour les autres tranches d'années d'expérience varient de 50,0 à 84,6% pourcent : 1 enseignant sur 2 (50,0%) ayants plus de 20 ans d'expérience suivi par 7 enseignants sur 10 ayants 16 à 20 ans, en suite 12 sur 12 (80,0%) pour ceux ayant 11 à 15 ans et 11 enseignants sur 13 (84,6%) ayant 6 à 10 ans d'expérience.

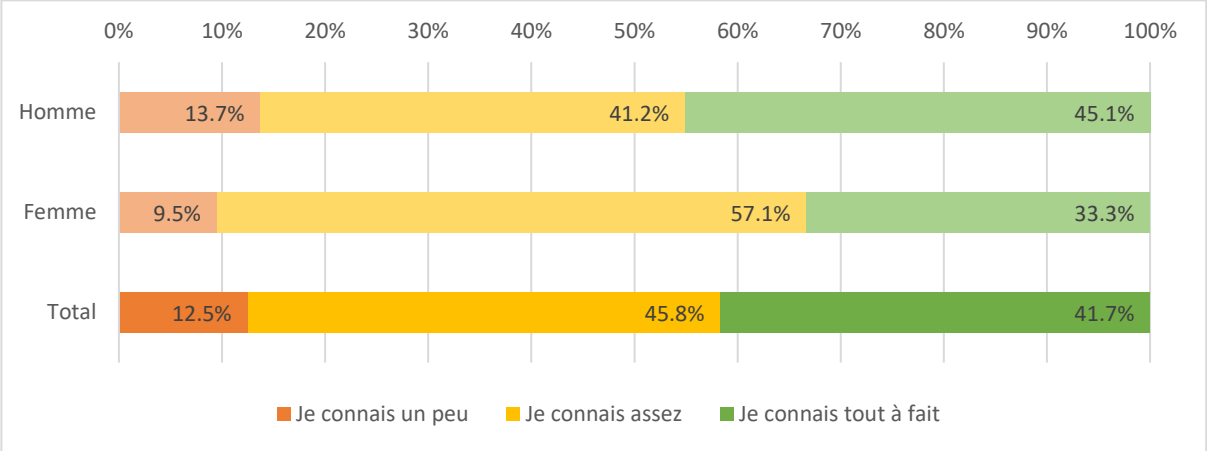
**sur 72 (45,8%) dans l'ensemble.** Bien que l'association ne soit pas significative statistiquement, il convient de noter que les femmes démontrent un meilleur niveau de connaissance que les hommes avec 12 sur 21 (57,1 %) contre 21 sur 51 (41,2 %) qui répondent en avoir une parfaite connaissance**. Le nombre d'années d'expérience montre une liaison significative avec les enseignants les moins expérimentés exprimant un niveau de connaissance plus élevé (p=0,004).** Plus de la moitié des enseignants ayant entre 1 et 10 ans d'expérience (13 sur 25 ; 52,0%) affirment de connaître tout à fait les avantage d'apprendre à lire en langue maternelle contre un tiers d'enseignants (5 sur 15 ; 33,3%) ayant 11 à 15 ans, et 5 sur 12 (41,7%) de ceux qui ont fait plus de 16 ans de carrière.

### Les déclarations par rapport aux 5 composantes de la lecture

La littérature identifie cinq composantes nécessaires pour soutenir le développement des lecteurs chevronnés : 1) la conscience phonémique, 2) la phonétique, 3) la fluidité, 4) le vocabulaire, 5) la compréhension. **En ce qui concerne les enseignants de ces cinq composantes, 63 sur 72 (87,5%) affirment avoir au moins un niveau de connaissances satisfaisant** (33 sur 72 ; 45,8% ayant répondu « assez » contre 30 sur 72 ; 41,7% ayant répondu « tout à fait »). Un peu plus d'un sur dix enseignants indique en avoir une faible connaissance (9 sur 72 ; 12,5%).

De la répartition des enseignants par sexe, **il ressort que la dominance oscille entre les femmes et les hommes.** La proportion des hommes déclarant avoir une connaissance parfaite des cinq composantes est supérieure à celle des femmes (23 sur 51 ; 45,1% contre 7 sur 21 ; 33,3% respectivement). Cependant, par rapport au taux d'enseignant identifiant d'avoir au moins une bonne connaissance, la proportion des femmes dépassent celle des hommes (19 sur 21 ; 90,5% contre 44 sur 51 ; 86,3%). Ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs.

*Graphique 20 : Le niveau de connaissance des enseignants sur les cinq composantes selon le sexe (% ; n=72)*

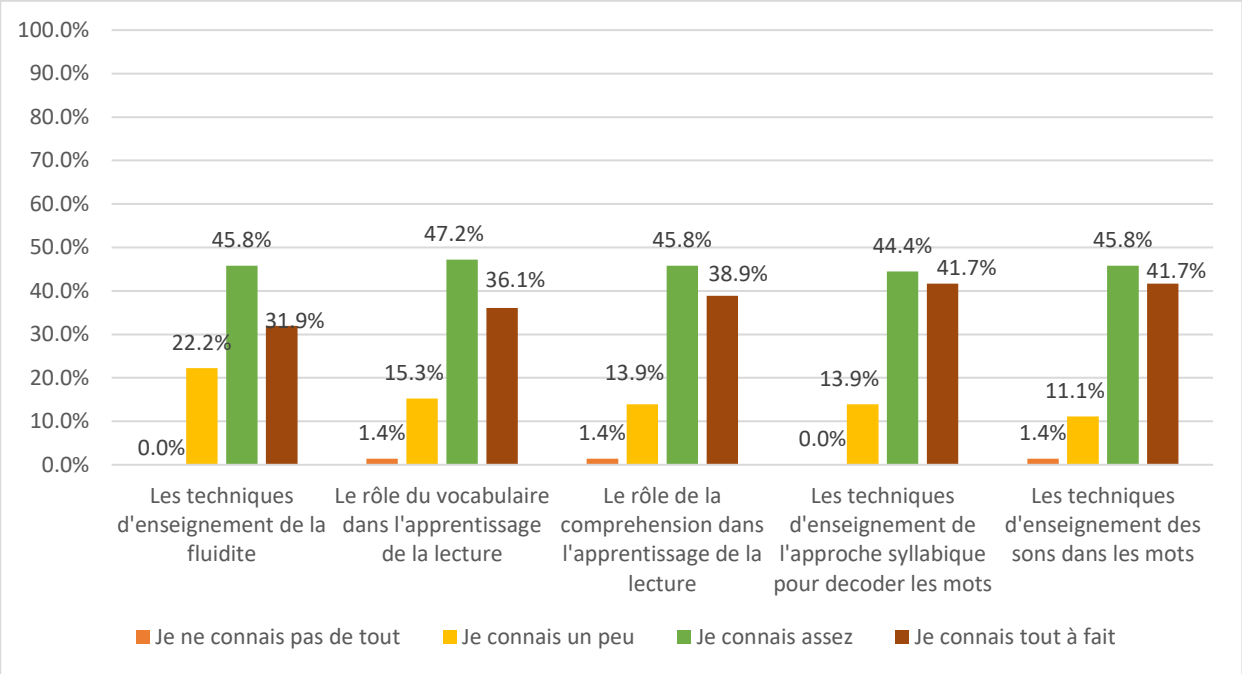



En parallèle, **l'analyse des données de l'étude SSME semble renforcer la dominance des femmes en ce qui concerne la connaissance des cinq composantes car plus de femmes que d'hommes les ont pu identifier correctement sur le questionnaire SSME (43,5% contre 34,7% respectivement ; p=0,069).** En outre, la qualification la plus élevée manifeste une association significative aussi avec la reconnaissance des cinq composantes de la lecture. Presque la moitié (44,5%) des enseignants ayant obtenu le niveau BFEM/Brevet de Fin d'Etudes Moyennes ont trouvé les cinq éléments comparés à 37,1% dans l'ensemble.

L'analyse des déclarations de l'étude CAP enseignants par rapport à l'expérience montre des distinctions importantes. **Parmi les 20 nouveaux instituteurs, la moitié (10 ; 50%) affirme tout savoir sur les 5 composantes contre un peu plus d'un tiers pour les anciens (20 sur 52 ; 38,5%).** Ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Par contre, **la liaison entre le statut professionnel et le niveau de connaissance réussit le test de corrélation et montre un niveau de connaissance inférieur des 5 composantes chez les instituteurs adjoints (p=0,069).** Un peu moins de neuf sur dix de ces derniers (23 sur 27 ; 85,2%) affirment en avoir au

moins une bonne connaissance contre un peu plus de neuf sur dix chez les maîtres contractuels et les instituteurs (26 sur 28 et 23 sur 27 ; 92,9% tous les deux respectivement).

*Graphique 21 : La comparaison du niveau de connaissance entre les 5 composantes (%, n=72)*




De l'analyse des éléments du questionnaire spécifiques à chacun des cinq éléments, il ressort qu'il y a peu de variations entre les réponses. Pris dans l'ensemble, le niveau de connaissance au moins « assez bien » des différents éléments varie de 56 sur 72 (77,8 %) à 63 sur 72 (87,5 %). **Les enseignants déclarent avoir le plus de connaissance sur la conscience phonémique et le moins de connaissance sur la fluidité.** Il convient de noter que 16 sur 72 enseignants (22,2%) déclarent en avoir une faible connaissance comparée à entre 8 et 11 (11,1% et 15,3%) pour les autres éléments. La désagrégation des résultats montre des niveaux de faible connaissance encore plus élevé chez les enseignants ayant 1 à 5 ans d'expérience (4 sur 12 ; 33,3%) et les enseignant dans les classes CP et multigrades (6 sur 23 ; 26,1% et 3 sur 13 ; 23,1% respectivement). Seul le niveau de la classe reflète des résultats statistiquement significatifs (p=0,055). Cependant, les résultats de l'étude SSME sont plus ou moins à l'image des résultats de l'étude CAP enseignant car presque un plus d'un quart (25,5%) des enseignants n'ont pas pu reconnaître le calcul du nombre de mots correctement lus en une minute comme la façon standard de mesurer en chiffres la fluidité de la lecture. Il est à noter que la fluidité figure à peine dans le programme de CI, ce qui pourrait expliquer les différences entre les enseignants de CI et CP.

En outre, l'étude SSME a demandé aux enseignants d'identifier les deux éléments de base pour la lecture : le décodage et la compréhension. L'analyse des résultats montre dans l'ensemble que moins de la moitié (49,6%) des enseignants ont pu trouver la bonne réponse. L'analyse différentielle identifie l'association significative entre cette question et la langue parlée habituellement par les enseignants. Il suit que ceux qui parlent le seereer ont le plus réussit avec une proportion de 58,6% comparée à 48,6% pour le wolof et 38,9% pour le pulaar (p=0,006).

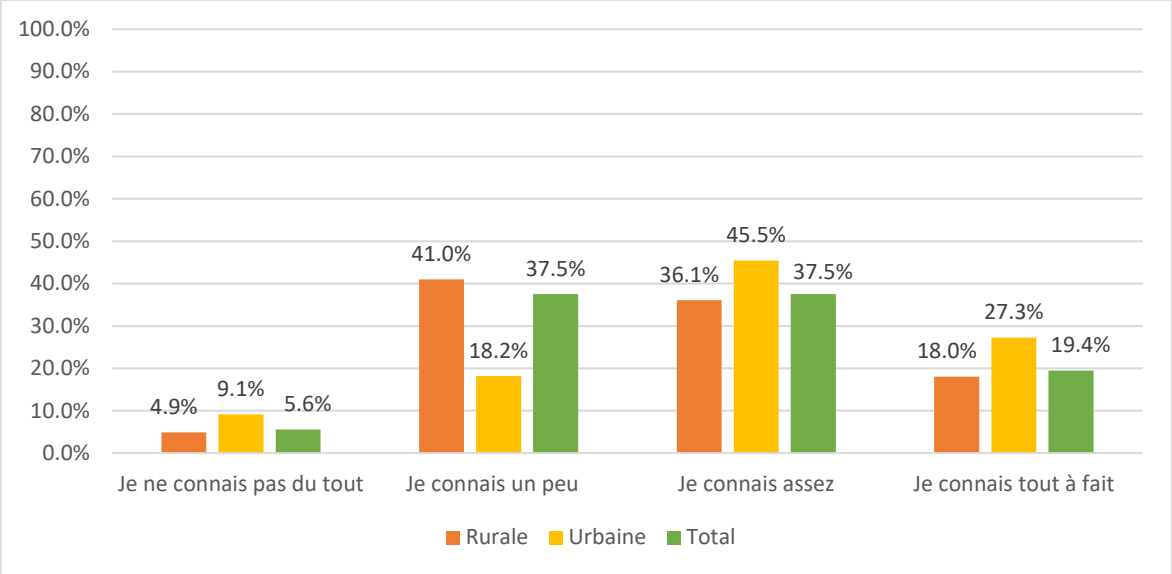
### Les déclarations par rapport à l'utilisation des livres gradués

D'autre part, les déclarations des enseignants montrent que, dans l'ensemble et sur tous les éléments cités, **les enseignants déclarent en savoir le moins sur l'utilisation des livres gradués** avec les élèves qui ont des niveaux différents en lecture.

Parmi les enseignants enquêtés, **27 sur 72 (37,5%) déclarent avoir uniquement « un peu » de connaissance tandis que 4 enseignants (5,6%) n'ont « pas du tout » de connaissance.** Uniquement 14 sur 72 (19,4%) des enseignants affirment avoir une parfaite connaissance de cet élément

d'enseignement de la lecture. En ce qui concerne cette question**, le suivi des deux formations Lecture Pour Tous n'engendre pas de distinction parmi les enseignants** car uniquement 8 sur 42 (19,0%) se disent en avoir une parfaite connaissance (p=0,035). Cependant, trois cas de figure ayant un niveau de parfaite compréhension supérieur à la moyenne de l'échantillon ressortent des résultats : **les enseignants des zones urbaines (3 sur 11 ; 27,3%) (p=0,529), les nouveaux enseignants (6 sur 20 ; 30,0%) et les enseignants du CP (8 sur 23 ; 34,8%).** Les associations avec les nouveaux enseignants et le niveau enseigné ne sont pas statistiquement significatives.

*Graphique 22 : Le niveau de connaissance sur l'utilisation des livres gradués par zone (% ; n=72)*

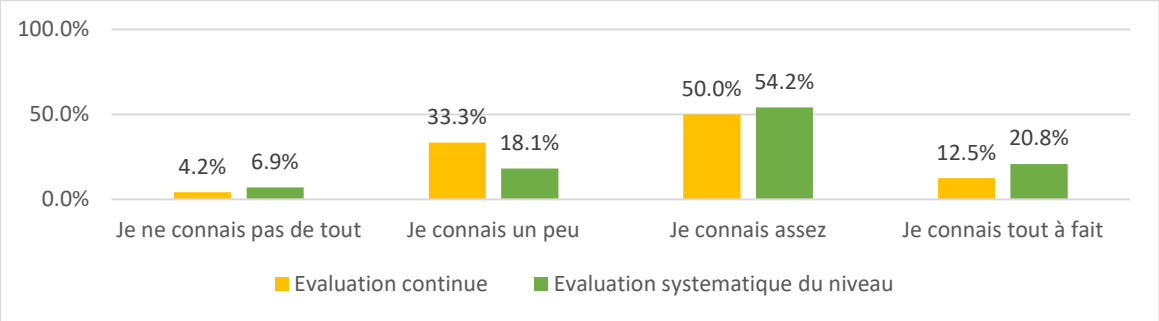



## Les déclarations par rapport aux techniques d'évaluation et de remédiation

De l'analyse il ressort que **le niveau de connaissances des enseignants enquêtés par rapport à l'évaluation des compétences des enfants en lecture fait aussi partie des connaissances les plus faibles**, selon leurs déclarations. Les deux items du questionnaire portant sur les connaissances de l'évaluation traitent l'évaluation continue et informelle ainsi que l'évaluation systématique du niveau des apprenants. En ce qui concerne le premier, **le taux d'enseignants avec une parfaite connaissance est le plus faible parmi les items du questionnaire avec uniquement 9 sur 72 (12,5% de l'échantillon**). Un tiers des enseignants enquêtés (24 sur 72 ; 33,3%) affirment en avoir un peu de connaissance alors que 3 enseignants (4,2%) affirment ne pas en avoir de connaissance du tout. La répartition indique **que les enseignants qui ont suivi la formation sur la lecture initiale ont un niveau de connaissance légèrement supérieur à l'ensemble du groupe avec 7 sur 42 (16.7%) (p=0,001) qui déclarent une parfaite connaissance.**

Au regard des résultats de l'analyse sur la distribution selon le nombre d'années d'expérience, il convient de noter les écarts selon les tranches d'années. Bien que 3 sur 12 (25,0 %) des enseignants ayant plus de 16 ans d'expérience déclarent avoir une compréhension complète par rapport à l'évaluation continue, pris dans l'ensemble, **les enseignants moins expérimentés semblent avoir une meilleure maîtrise. Parmi les enseignants d'1 à 10 ans de carrière, 16 sur 25 (68,0 % ; p=0,012) déclarent avoir au moins une bonne connaissance de l'évaluation informelle contre 14 sur 27 (51,9%) pour ceux qui ont plus d'expérience**.

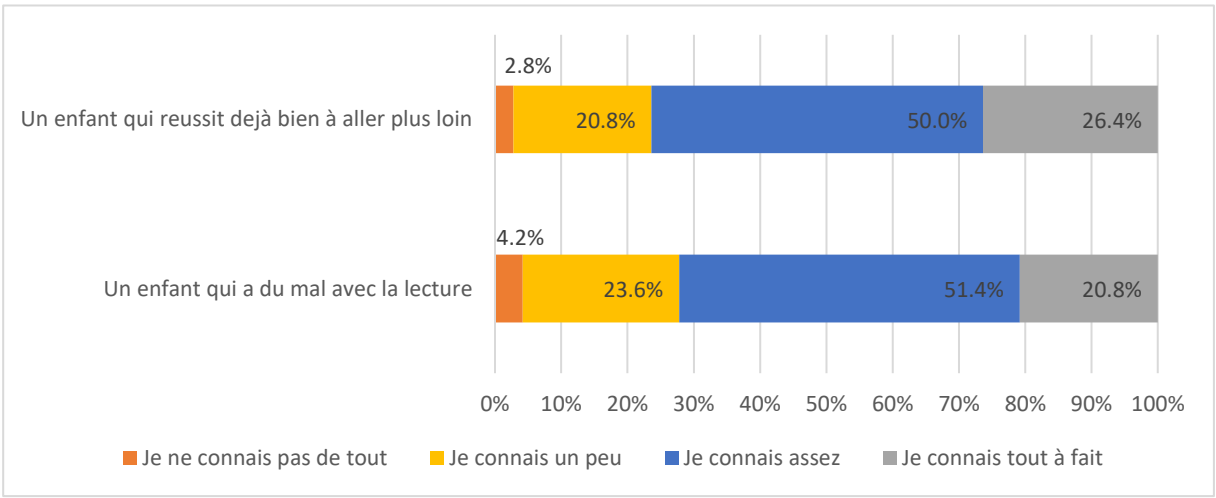
*Graphique 23 : Le niveau de connaissance sur l'évaluation dans l'ensemble (% ; n=72)*




Dans l'ensemble, le faible niveau de connaissance demeure par rapport à **l'évaluation systématique du niveau de compétence en lecture** avec **un total d'un quart d'enseignants enquêtés qui affirment ne pas avoir de connaissance du tout ou juste un peu (5 sur 72 ; 6,9% et 13 sur 72 ; 13 sur 72 ; 18,1% respectivement).**

En ce qui concerne le soutien aux élèves selon leur besoin une fois l'évaluation faite, le niveau de connaissance révélé par l'étude est assez faible. Par rapport au renforcement des acquis pour les enfants qui réussissent déjà bien à la lecture plus de deux enseignants sur dix (17 sur 72 ; 23,6%) déclarent avoir aucun ou peu de connaissance. Ces taux sont même plus importants par rapport à la remédiation des élèves en difficulté sur la lecture. Parmi l'ensemble des enseignants, 20 sur 72 (27,8%) déclarent en avoir une faible connaissance. Les enseignants moins expérimentés, avec jusqu'à 10 ans dans les salles de classes affirment avoir une meilleure connaissance des techniques pour renforcer les capacités d'un enfant déjà bien en lecture. **Parmi les enseignants avec 6 à 10 ans d'expérience, 92,3% affirment avoir une connaissance satisfaisante ou parfaite contre 76,9% pour l'ensemble** ; la proportion égale 83,3% chez les enseignants avec 1 à 5 ans d'expérience (p=0,027).

*Graphique 24 : Le niveau de connaissance sur la remédiation dans l'ensemble (% ; n=72)*

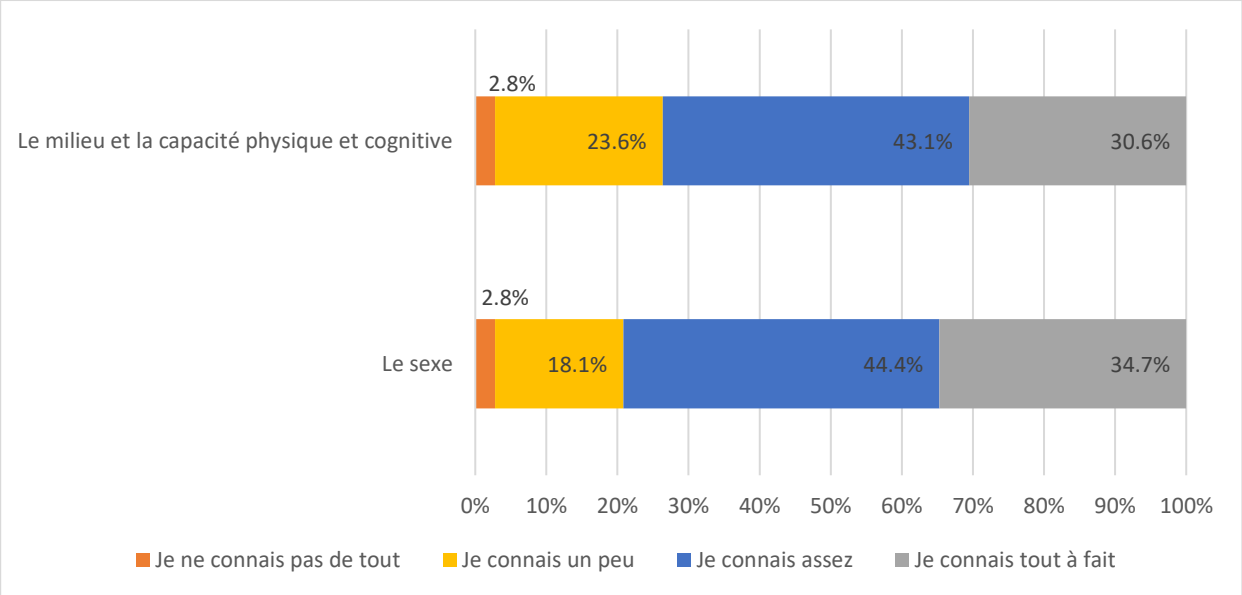



Bien que l'association ne soit pas statistiquement significative, **il convient de noter que les enseignants des classes multigrades présentent une proportion importante sur les deux questions** (les techniques de remédiation pour aider un enfant qui y réussit déjà bien et les techniques pour aider un enfant en difficulté avec la lecture**). Parmi 13 enseignants de classes multigrades enquêtés, 11 (84,6%) affirment connaître au moins « assez » les techniques de remédiation pour un enfant qui a du mal avec la lecture** contre 25 sur 36 (69,4%) et 16 sur 23 (69,6%) pour les enseignants du CI et CP respectivement. **Cette proportion s'élève à 100% (13 sur 13) pour ce qui concerne les techniques pour aider un élève qui réussit à aller plus loin** contre 75,0% (27 sur 36) pour le niveau CI et 65,2% (15 sur 23) pour le CP. Cette analyse peut indiquer que les enseignants des classes multigrades sont déjà plus familiers avec ces techniques d'enseignement différencié en raison des besoins des salles de classe multi-niveaux.

## Les déclarations par rapport à la participation équitable des élèves

Deux items du questionnaire ont porté sur la connaissance des enseignants par rapport aux techniques pour faire participer tous les élèves d'une façon équitable. **De l'analyse, il ressort que les enseignants déclarent avoir une meilleure connaissance de comment assurer la participation équitable entre les garçons et les filles que des techniques liées au milieu et aux capacités cognitives et physiques de l'enfant**. Dans les deux cas, le taux d'enseignants qui affirment avoir une connaissance satisfaisante ou parfaite des techniques participatives est inférieur à huit sur dix (57 sur 72 ; 79,2% et 53 sur 72 ; 73,6% respectivement).

*Graphique 25 : Le niveau de connaissance par rapport aux techniques de la participation équitable*




Il ressort de l'analyse des résultats que **les enseignants les moins expérimentés déclarent avoir une meilleure connaissance des techniques de promotion de l'équité entre les sexes**. Parmi les enseignants avec entre 1 et 10 ans, 12 sur 25 (48,0%) affirment en avoir une bonne connaissance et 9 sur 25 (36,0%) affirment en avoir une parfaite connaissance (p=0,004**). La liaison entre le niveau de connaissance et le nombre d'années demeure significative même si la tendance est légèrement différente pour ce qui concerne la participation équitable selon le milieu et les capacités physiques et cognitives**. Bien que les enseignants avec 1 à 5 ans d'expérience continuent à se distinguer positivement de leurs pairs, la moitié des enseignants avec 16 à 20 ans de carrière (5 sur 10) déclarent avoir une connaissance parfaite de ces techniques (p=0,003). **Il convient de noter des corrélations positives pour les deux questions chez les enseignants qui ont suivi les deux formations Lecture Pour Tous.** Plus d'un tiers de ces derniers (16 sur 42, 38,1%) ont déclaré d'avoir une parfaite connaissance des pratiques liées au genre contre seul 7 sur 25 (28,0%) parmi ceux qui ont assisté uniquement à la formation sur la lecture initiale (p≤0,001)[16]. Quant à une parfaite connaissance sur les techniques à promouvoir une participation équitable n'importe le milieu, la capacité physique ou la capacité cognitive de l'enfant, les résultats pour ceux qui ont assisté aux deux formations (16 sur 42, ; 38,1%) dépassent les résultats de ce qui ont assisté uniquement à la Formation de mise à niveau et la Formation sur la lecture initiale par 13,1% et 18,1% (5 sur 25 ; 20,0% et 1 sur 4 ; 25,0%).

[16] N'empêche, parmi les 4 enseignants qui ont assisté à uniquement la Formation de mise à niveau, 2 (50,0%) ont affirmé une parfaite connaissance. Même si les résultats ne soient pas statistiquement significative, il convient de noter même un meilleur résultat pour la comparaison de tous ceux qui ont assisté à au moins la formation de mise à niveau compare à ceux qui n'ont pas assisté: 18 sur 46 (39,1%) ont déclaré de tout à fait connaître comparé à 7 sur 26 (26,9%; p=0,182).

En outre, une question de l'étude SSME traite la connaissance des techniques pour faire participer tous les élèves de façon équitable. Trois potentielles réponses ont été retenues : 1) en se basant sur la liste nominative de la classe, interroger alternativement et de manière aléatoire les filles et les garçons, 2) faire le tirage au sort des noms des élèves et 3) donner un feedback positif aux élèves. Presque neuf enseignants sur dix (87,1%) ont trouvé la bonne réponse en ayant identifié au moins l'une de ces éléments. L'élément qui a été constaté le plus souvent était l'utilisation de la liste nominative (53,5%) comparé à 31,0% pour le feedback positif et à 16,9% pour le tirage au sort des noms.

### La comparaison étude de base/mi-parcours des connaissances sur les éléments d'apprentissage/enseignement de la lecture

La comparaison avec les données de l'étude de base identifie une évolution positive dans les connaissances des enseignants sur les éléments d'apprentissage/enseignement de la lecture initiale entre les deux périodes d'évaluation (voir le Tableau A20 dans l'annexe). L'examen approfondi révèle une augmentation de 9,3 points sur le pourcentage en moyenne sur l'ensemble des 22 questions avec une fourchette entre 0,9 et 46,8 points pour les changements positifs et une fourchette entre 0,3 et 2,6 points pour les résultats qui ont diminués. Le changement le plus remarquable se situe par rapport à la connaissance de l'approche démonstratif « je fais, nous faisons, tu fais, » car la proportion des enseignants affirmant connaître « tout à fait » a enregistré une hausse de 46,8 points entre l'étude de base et celle à mi-parcours. Deux questions ont enregistré des hausses de plus de 20 points : la proportion d'enseignants connaissant « tout à fait » les technique d'enseignement de la pré-lecture (+28,7 points) et la proportion d'enseignants qui connaissent « tout à fait » le rôle de la modélisation dans l'enseignement de la lecture (+20,7 points). Ces deux différences sont statiquement significatives (p≤0,001).

*Tableau 2 : Les éléments d'apprentissage/enseignement avec une augmentation de plus de 20 points*

| Question | Réponse | Résultats de l'étude de base (n=1519[17]) | | Résultats de l'étude à mi-parcours (n=72) | | Différence |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | |
| L'approche 'je fais, nous faisons, tu fais' | Je ne connais pas du tout | 475 | 33.5% | 1 | 1.4% | -32.1%* |
| | Je connais un peu | 315 | 22.2% | 3 | 4.2% | -18.0%* |
| | Je connais assez | 308 | 21.7% | 18 | 25.0% | 3.3%* |
| | Je connais tout à fait | 322 | 22.7% | 50 | 69.4% | 46.8%* |
| Les techniques d'enseignement de la pre-lecture | Je ne connais pas du tout | 151 | 10.5% | 1 | 1.4% | -9.1%* |
| | Je connais un peu | 485 | 33.8% | 12 | 16.7% | -17.1%* |
| | Je connais assez | 494 | 34.4% | 23 | 31.9% | -2.5%* |
| | Je connais tout à fait | 306 | 21.3% | 36 | 50.0% | 28.7%* |
| Le rôle de la modelisation dans l'enseignement de la lecture | Je ne connais pas du tout | 225 | 15.9% | 1 | 1.4% | -14.6%* |
| | Je connais un peu | 458 | 32.5% | 12 | 16.7% | -15.8%* |
| | Je connais assez | 471 | 33.4% | 31 | 43.1% | 9.7%* |
| | Je connais tout à fait | 257 | 32.3% | 28 | 38.9% | 20.7%* |

*La différence est statistiquement significative (p≤0,001).

Même pour les trois questions où la proportion des enseignants affirmant connaître « tout à fait » ledit élément a diminué, la tendance générale est toujours positive. Dans les trois cas, la proportion d'enseignants qui connaissent l'élément au moins « un peu » a augmenté. Les trois questions concernées portent sur 1) les cinq composantes de l'enseignement de la lecture, 2) les techniques pour

[17] En raison de données manquantes pour certaines questions, le nombre de cas (*n*) diffère d'une question à l'autre. Toutefois, *n* est toujours inférieur à 1.519. Pour le nombre spécifique de cas relatifs à chaque question, voir le tableau comparatif étude de base/mi- parcours en annexe.

évaluer de façon continue et moins formelle un élève par rapport à ses compétences en lecture, et 3) les techniques pour aider un enfant qui réussit déjà bien à la lecture à aller plus loin.[18]

*Tableau 3 : Les éléments d'apprentissage/enseignement où la proportion « tout à fait » a baissé*

| Question | Réponse | Résultats de l'étude de base (n=1519[19]) | | Résultats de l'étude à mi-parcours (n=72) | | Différence |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | |
| Les cinq (5) composantes de l'enseignement de la lecture | Je ne connais pas du tout | 39 | 2.7% | 0 | 0.0% | -2.7% |
| | Je connais un peu | 297 | 20.4% | 9 | 12.5% | -7.9% |
| | Je connais assez | 509 | 34.9% | 33 | 45.8% | 10.9% |
| | Je connais tout à fait | 612 | 42.0% | 30 | 41.7% | -0.3% |
| Les techniques pour evaluer de façon continue et moins formelle un eléve par rapport à ses competences en lecture | Je ne connais pas du tout | 175 | 12.2% | 3 | 4.2% | -8.1% |
| | Je connais un peu | 501 | 35.1% | 24 | 33.3% | -1.7% |
| | Je connais assez | 551 | 38.6% | 36 | 50.0% | 11.4% |
| | Je connais tout à fait | 202 | 14.1% | 9 | 12.5% | -1.6% |
| Les techniques pour aider un enfant qui reussit dejà bien à la lecture à aller plus loin | Je ne connais pas du tout | 106 | 7.3% | 2 | 2.8% | -4.6% |
| | Je connais un peu | 328 | 22.7% | 15 | 20.8% | -1.9% |
| | Je connais assez | 592 | 41.0% | 36 | 50.0% | 9.0% |
| | Je connais tout à fait | 418 | 28.9% | 19 | 26.4% | -2.6% |

## Niveau d'aisance dans la langue d'enseignement

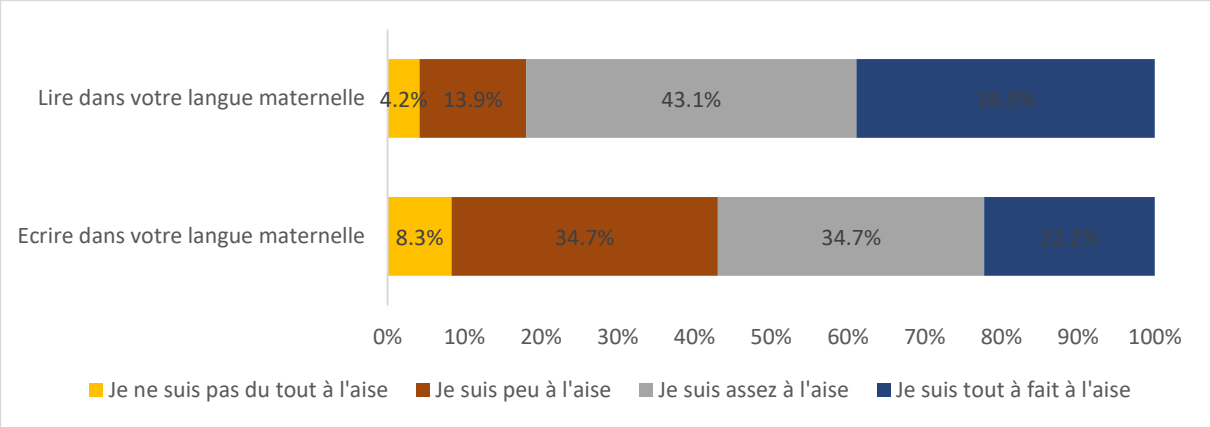
En plus des connaissances des éléments de l'enseignement/apprentissage, l'étude analyse le niveau d'aisance des enseignants quant à l'utilisation des langues. Les analyses font ressortir des résultats liés à la langue maternelle de l'enseignant, la langue nationale désignée (selon un processus de cartographie) à l'école et le français.

**En ce qui concerne la langue maternelle, il est constaté que les enseignants sont plus à l'aise avec la lecture que l'écriture.** Deux questions du questionnaire ont demandé les enseignants d'évaluer leur niveau d'aisance avec « lire dans votre langue maternelle » et « écrire dans votre langue paternelle. » L'échelle fait la distinction entre « je ne suis pas à l'aise du tout, » « je suis un peu à l'aise, » « je suis assez à l'aise » et « je suis tout à fait à l'aise. » Parmi l'ensemble de l'échantillon, 81,9% (59 sur 72) affirment avoir au moins « assez » de connaissance sur la lecture dans la langue maternelle contre 56,9% (41 sur 72) pour l'écrit. Un indice rassemblant les résultats des deux questions montre une association statistiquement significative (p=0,012) entre le niveau d'aisance avec la langue maternelle et la langue nationale désignée à école. **La répartition montre que l'ensemble des enseignants enquêtés dans les écoles où la langue pulaar est désignée (9 sur 9) se sentent au moins suffisamment à l'aise pour lire et écrire dans leur langue maternelle**. Parmi ces enseignants, 6 indiquent le wolof comme étant leur langue maternelle bien qu'ils déclarent parler couramment le pulaar. **Par contre, plus d'un quart des enseignants (10 sur 37 ; 27,0%) dans les écoles désignées wolof ne se sentent pas du tout (1 sur 27 ; 2,7%) ou peu à l'aise (9 sur 27 ; 24,3%) pour lire ou écrire dans leur langue maternelle**. Cinq des 23 enseignants (21,7%) identifiants le wolof comme langue maternelle et qui enseignent dans des écoles ainsi désignées identifient d'être peu à l'aise à écrire et à lire en wolof.

*Graphique 26 : Le niveau d'aisance des enseignants à « lire dans votre langue maternelle » et « écrire dans votre langue maternelle » selon la langue nationale désignée*

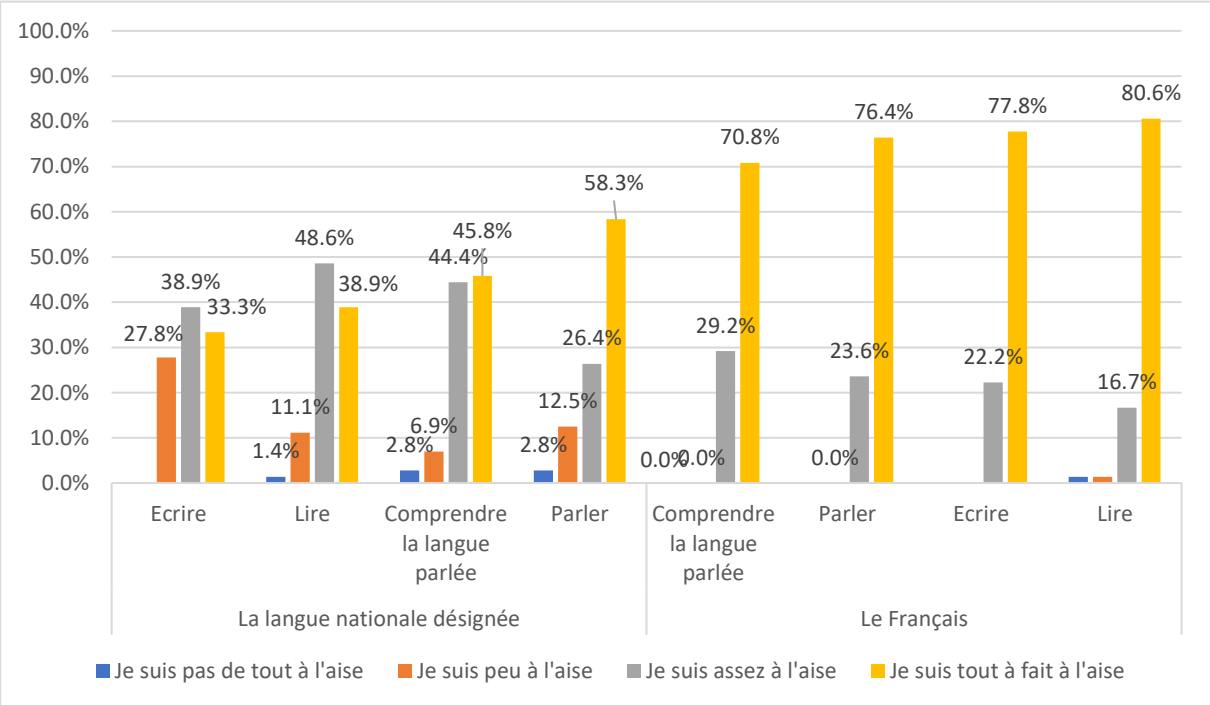
[18] Les différences ne réussissent pas le test de signifiance statistique avec le seuil fixé à p≤0,05.

[19] Voir note précédente.




Deux indices permettent la comparaison entre les déclarations des enseignants sur un ensemble de compétences liées à l'utilisation d'une langue : le pouvoir de 1) lire, 2) écrire, 3) parler, 4) comprendre et 5) enseigner. Il ressort **de l'analyse des indices que tous les 72 enseignants enquêtés sont au moins assez à l'aise dans le français comparé à un peu moins de neuf sur dix (64 sur 72 ; 88,9%) pour la langue désignée à l'école.** Parmi les 72 enseignants enquêtés, sept (6) seulement (8,3%) s'identifient comme étant juste un peu à l'aise dans l'utilisation de la langue désignée en tant qu'enseignant et un seul déclare ne pas être à l'aise du tout. **Moins de la moitié des enseignants (29 sur 72 ; 40,3 %) déclarent se sentir parfaitement à l'aise dans les deux langues** (p=0,001).

*Graphique 27 : Comparaison des niveaux d'aisance entre les compétences en langue nationale et en français (% ; n=72)*




L'analyse des résultats des questions individuelles liées aux compétences montre des écarts de 18,1 à 44,4 points en faveur du niveau d'aisance complet avec le français (voir le graphique 25). **L'écart le plus important se situe en écriture suivi par la lecture.** Seul vingt-quatre sur 72 (33,3%) des enseignants se sentent parfaitement à l'aise pour écrire dans la langue nationale désignée contre 56 sur 72 (77,8%) en français. **En ce qui concerne la lecture, 28 sur 72 (38,9%) des enseignants se sentent tout à fait à l'aise avec la langue nationale comparé à 58 sur 72 (80,6%) en français.** Une hypothèse qui sert d'explication pour un niveau plus élevé avec le français qu'avec la langue nationale est que la plupart de ces enseignants n'ont simplement jamais appris à lire et à écrire dans

leur langue première. Par contre, ils ont passé des années à apprendre le français de manière systématique et ont aussi été formé pour enseigner en français**.** L'analyse des réponses au questionnaire révèle que la participation aux formations du programme Lecture Pour Tous semble d'améliorer le niveau des enseignants en langue nationale. **Une association significative a été constatée entre la participation à la Formation de mise à niveau Lecture Pour Tous et un taux un peu plus élevé d'affirmation d'un niveau parfait d'aisance dans la lecture en langue nationale** (comparé aux enseignants ayant assisté à uniquement la formation sur la lecture initiale (20 sur 44 ; 43,5% contre 8 sur 25 ; 32,0%; p≤0,001). Ces formations intègrent maintenant un module linguistique sur la structure des langues nationales, l'alphabet et un peu de grammaire.

La répartition de cette même question par rapport aux langues nationales révèle que malgré la même proportion des enseignants qui se sentent au moins « assez à l'aise » (environ 88%) dans la lecture en langue nationale, **le pourcentage d'enseignants qui se sentent totalement à l'aise est plus faible chez les enseignants des écoles désignées avec le wolof** (11 sur 37 ; 29,7% contre 4 sur 9 ; 43,4% et 13 sur 26 ; 50,0% pour le pulaar et seereer respectivement). Cependant ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs et cette question demande une étude plus approfondie.

### La comparaison étude de base/mi-parcours du niveau d'aisance par rapport aux langues

A l'image des résultats sur les croyances liées aux éléments clés de l'apprentissage/enseignement de la lecture initiale, la comparaison des données de l'étude CAP à mi-parcours avec les données de l'étude de base indique une évolution positive. Pour le cas spécifique de l'évolution du niveau d'aisance des enseignants dans les opérations en langue locale et en français, comme l'indique le tableau 4, pour presque toutes les fonctions dans les langues nationales, les enseignants ont signalé une amélioration à mi-parcours.

C'est l'inverse qui s'est produit dans le cas de l'utilisation du français, où les enseignants ont identifié une diminution de leur niveau de confort total (" tout à fait " à l'aise) entre 2,8 et 8,4 points de pourcentage par fonction. La seule exception concerne les enseignants qui comprennent d'autres personnes parlant la langue nationale, car ils se sentent un peu moins à l'aise qu'au départ (une diminution de 5,6 points de pourcentage). Il convient également de noter que sur les résultats de la comparaison pour les dix questions, seuls trois étaient statistiquement significatives, ce qui indique la nécessité d'une étude plus approfondie. Ces résultats peuvent indiquer une plus grande prise de conscience de la part des enseignants Lecture Pour Tous de la valeur de lire, écrire, parler et enseigner dans la langue nationale désignée en dépit du français. Cela pourrait aussi être indicateur d'une démystification de l'importance du français dans l'environnement d'apprentissage.

*Tableau 4 : Le changement dans la proportion des enseignants affirmant être « tout à fait » à l'aise avec les fonctions en langue nationale désignée et en français*

| Question | Résultats de l'étude de base (n=1519) | | Résultats de l'étude à mi-parcours (n=72) | | Différence |
|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % | Effectif | % | |
| Lire en langue désignée | 432 | 29.5% | 28 | 38.9% | 9.4%* |
| Ecrire en langue désignée | 308 | 21.1% | 24 | 33.3% | 12.3%* |
| Parler en langue désignée | 750 | 51.2% | 42 | 58.3% | 7.1% |
| Comprendre d'autres personnes parlant en langue désignée | 752 | 51.5% | 33 | 45.8% | -5.6% |
| Enseigner la lecture en langue désignée | 431 | 29.5% | 34 | 47.2% | 17.7%* |
| Lire en français | 1286 | 87.3% | 58 | 80.6% | -6.7% |
| Ecrire en français | 1265 | 86.2% | 56 | 77.8% | -8.4% |
| Parler en français | 1154 | 79.1% | 55 | 76.4% | -2.8% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Comprendre d'autres personnes parlant en français | 1138 | 78.2% | 51 | 70.8% | -7.3% |
| Enseigner la lecture | 1056 | 71.6% | 48 | 66.7% | -4.9% |

*Indique une différence statistiquement significative (p≤0,001 pour toutes les 3 questions).

## Les habitudes des enseignants en lecture

En ce qui concerne les habitudes en lecture, **la proportion des enseignants enquêtés qui lisent en français dépasse largement la proportion de ceux qui lisent en langue nationale**. La quasi-totalité des enseignants (68 sur 78 ; 94,4%) affirment qu'ils lisent en français au moins régulièrement (« assez souvent ») contre les deux-tiers (48 sur 72 ; 66,7%) en langue nationale. L'analyse des résultats montre que parmi les 28 sur 72 enseignants (38,9%) qui déclarent être tout à fait à l'aise avec la lecture dans la langue nationale désignée**, la plupart (24 sur 28 ; 85,7%) déclarent aussi lire assez (13 sur 28 ; 46,4%) ou très souvent (11 sur 28, 39,3%) pour le plaisir en langue nationale (p=0,068).** Ces résultats sont d'autant plus surprenants que peu de matériels écrits en pulaar, seereer et un peu plus en wolof sont facilement accessibles.

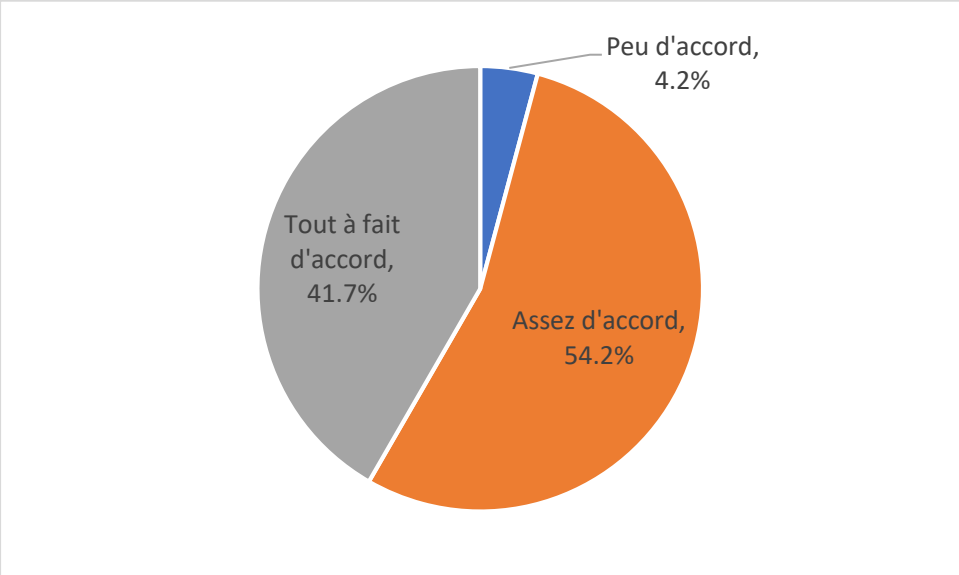
En réponse à une question visant le niveau d'intérêt des enquêtés à participer aux occasions d'approfondir leur facilité en lecture en langue nationale**, la moitié (36 sur 72) des enseignants enquêtés affirment leur volonté d'y participer « très souvent » avec 32 sur 72 d'autres (44,4%) qui préfèrent y participer « assez souvent. »** La totalité de certaines sous-catégories d'enseignants ont indiqué ce désir y compris tous les enseignants enquêtés dans les régions de Diourbel et Kaffrine, et tous les nouveaux instituteurs. Ces associations ne sont pas statistiquement significatives.

En ce qui concerne la comparaison des études à mi-parcours et de base, la même tendance demeure pour les habitudes des enseignants envers la lecture pour le plaisir. **Deux tiers des enseignants (66,7%) à mi-parcours ont répondu qu'ils lisent au moins « assez souvent » en langue nationale pour le plaisir en dehors de l'école comparé à un peu plus d'un tiers (39,0%) pour l'étude de base, une évolution positive de 27,6 points.** Par contre, la proportion d'enseignants qui lisent « très souvent » en français pour le plaisir a diminué de 22,4% points de pourcentage, peut-être une confirmation de comment certains enseignants ont remplacé la lecture en français par la lecture en langue nationale, un autre point à approfondir à travers des études ultérieures. (Ces différences sont statistiquement significatives, p=0,014 et p≤0,001 respectivement).

## Les attitudes et convictions des enseignants par rapport à la lecture initiale

En ce qui concerne les attitudes des enseignants à l'égard de la lecture, **30 sur 72 (41,7%) des enseignants enquêtés sont tout à fait d'accord qu'ils ont une bonne compréhension de la façon dont les enfants apprennent à lire et 39 sur 72 (54,2%) le sont assez. Ce résultat représente une augmentation de 12,8 points de pourcentage depuis l'étude de base** (la différence est statistiquement significative avec une valeur p≤0,001). Seuls 3 enseignants (4,2%) ont affirmé être peu d'accord, tous les trois dans la région de Kaffrine. Trois autres cas de figure se dégagent des résultats avec une proportion importante des enseignants qui ont un niveau de compréhension faible de comment enseigner aux enfants à lire : 1) les enseignants multigrades, 2) les enseignants avec 1 à 5 ans d'expériences et 3) et les maîtres contractuels. Les proportions de ces enseignants affirmant être tout à fait d'accord d'en avoir une bonne compréhension se situent respectivement à uniquement 3 sur 13 (23,1%), 3 sur 12 (25%) et 8 sur 28 (28,6%). Les résultats ne sont pas statistiquement significatifs.

*Graphique 28 : Le niveau d'accord des enseignants par rapport à la bonne compréhension de comment les enfants apprennent à lire*



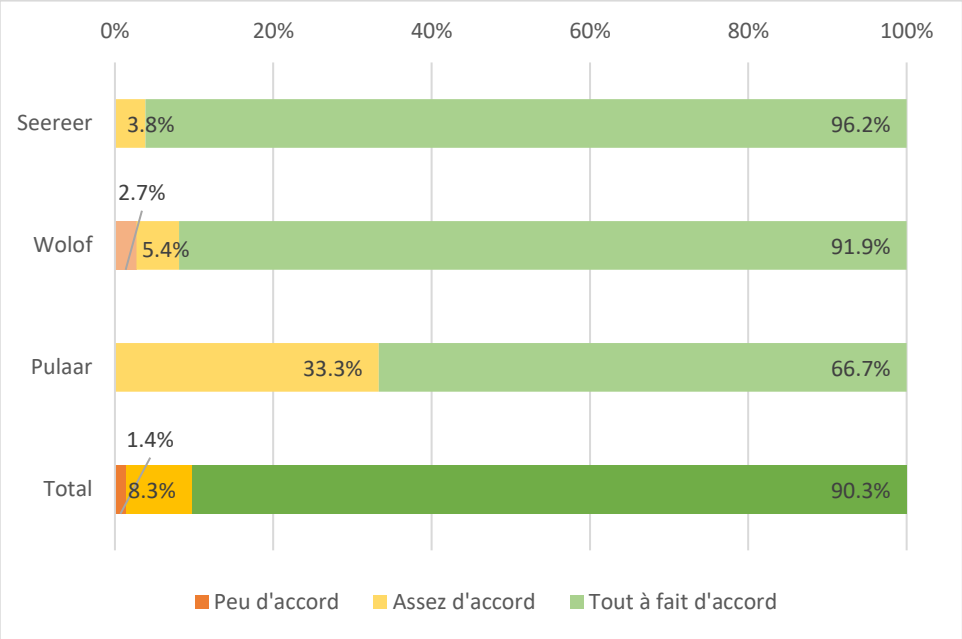

Par rapport au niveau enseigné au moment de l'enquête, **la quasi-majorité des enseignants en CI et des classes multigrades confirment se sentir tout à fait capables d'enseigner la lecture au niveau CI** (31 sur 36 ; 86,1% et 12 sur 13 ; 92,3% respectivement)[20]**. Par contre, seul 15 sur 23 (65,2%) des enseignants du CP partagent cette même conviction pour le CP bien que tous les autres enseignants du CP le soient assez** (8 sur 23 ; 34,8%). Les corrélations entre le niveau et l'adhésion à cette conviction sont statistiquement significatives (CI : p=0,096 ; CP : p=0,039). Le début des interventions du Lecture Pour Tous au niveau CP cette année peut expliquer pourquoi les enseignants du CP se sentent peut-être un peu moins préparés à enseigner la lecture que ceux qui interviennent au niveau CI. Toutefois, la comparaison des données à mi-parcours avec celles de l'étude de base identifie une augmentation de 3 points de pourcentage de la confiance des enseignants à enseigner la lecture à tous les trois niveaux concernés par le programme : CI (+3,1 points ; p=0,045), CP (+3,7 points ; p=0,385), et le CE1 (+3,2% ; p=0,006). (Le résultat n'est pas statistiquement significatif pour le niveau CP).[21]

[20] Un rappel que toutes les classes multigrades enquêtées comprennent le niveau CI.

[21] Le proportion d'enseignants s'identifiant comme "tout à fait" confiants pour enseigner la lecture dans les premières classes a aussi augmenté de 6,3 points entre l'étude de base et celle de mi-parcours (p=0,006).

De l'analyse des résultats il ressort la persistance de stéréotypes de genre par rapport aux aptitudes des enfants en lecture. Dans l'ensemble, **presque la moitié des enseignants enquêtés (33 sur 72 ; 45,8%) identifient leur forte adhésion avec l'assertion suivante : « en général, les filles lisent mieux que les garçons »** contre seuls 8 (11,1%) qui affirment n'être pas du tout d'accord. Ce résultat représente une réduction de 3,6 points depuis l'étude de base (p=0,096). Néanmoins, concernant les aptitudes même plus généralisées, **dans l'ensemble neuf sur dix enseignants enquêtés déclarent que « tout élève peut apprendre à lire »** (65 sur 72 ; 90,3%), une augmentation de 5,4 points de pourcentage depuis l'étude de base (p=0,040). La répartition identifie une corrélation statistiquement significative pour ce qui concerne la langue nationale désignée. Parmi les enseignants des écoles pulaar seuls 6 sur 9 (66,7%) enseignants affirment être tout à fait d'accord contre 34 sur 37 (91,9%) dans les écoles désignées wolof et 25 sur 26 (96,2%) dans les écoles désignées seereer (p=0,052).

*Graphique 29 : Le niveau d'accord des enseignants par rapport à l'affirmation « Tout élève peut apprendre à lire » selon la langue nationale désignée (n=117)*



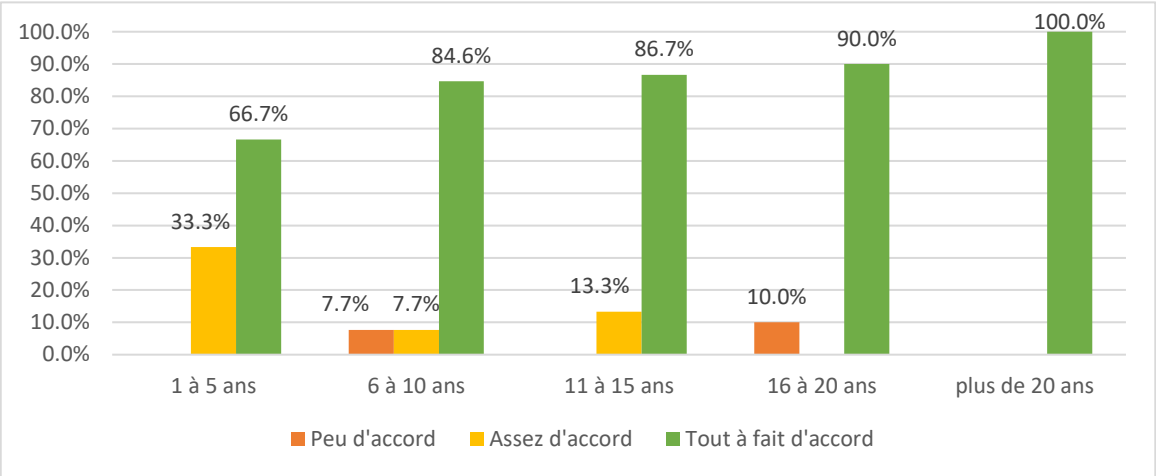

L'étude vise à mieux comprendre les croyances des enseignants par rapport à la possibilité que les élèves les prennent les manuels et livres pour lire chez eux. **En dépit des pratiques habituelles, les résultats démontrent que la quasi-totalité des enseignants en ont un regard très positif. Parmi les enseignants enquêtés, 64 sur 72 (88,9%) et 7 sur 72 (9,7%) ont déclaré être tout à fait et assez d'accord respectivement**. Ces résultats sont légèrement plus élevés à mi-parcours qu'avant le démarrage du programme Lecture Pour Tous ; la comparaison révèle une augmentation de 2,1 points sur le pourcentage même si le résultat n'est pas statistiquement significatif (p=0,226).

### Les attitudes par rapport au rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture

Dans l'ensemble, les enseignants enquêtés sont convaincus du rôle important pour les parents dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. **Avec une seule exception, tous les enseignants affirment tout à fait que les enfants lisent mieux si les parents s'intéressent à l'éducation de leur enfant, ce qui représente une croissance de 8,8 points de pourcentage depuis l'étude de base (p<0,001).** En outre, bien que dans l'ensemble la quasi-totalité des enseignants enquêtés (68 sur 72 ; 94,4%) soient au moins assez d'accord que les parents peuvent aider les enfants à lire à la maison même s'ils ne sont pas alphabétisés, l'analyse des résultats fait ressortir des distinctions importantes. Par exemple, la conviction est plus faible chez les enseignants dans la région de Matam où seuls 6 sur 9 (66,7%) identifient être tout à fait d'accord contre une proportion de 60 sur 72 (83,3%) pour l'ensemble de l'échantillon. **La répartition par le nombre d'années montre aussi que les**

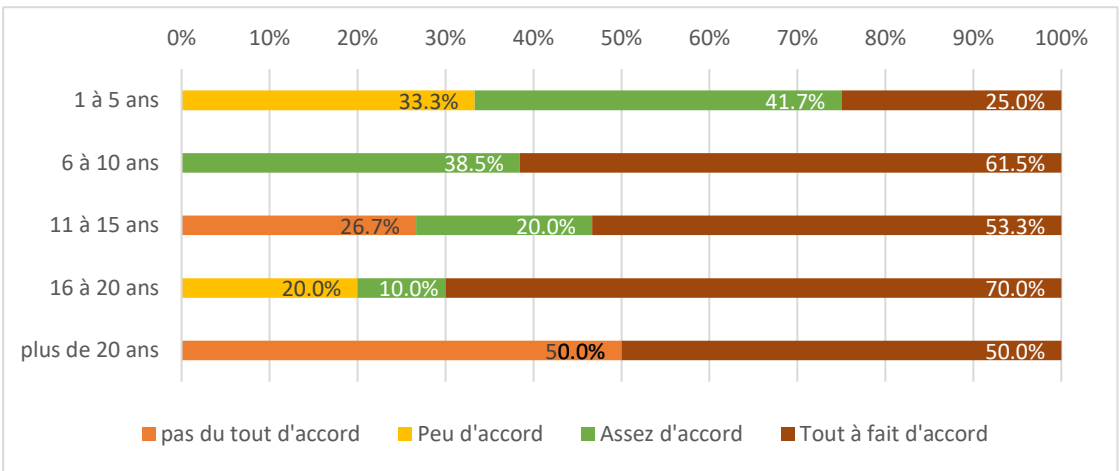
**enseignants les plus expérimentés croient plus fermement aux capacités des parents que les enseignants moins expérimentés** (voir la graphique 28). Néanmoins, ces résultats ne sont pas statiquement significatifs. En outre, la comparaison avec les données de base ressort une augmentation importante de 19,7 points de pourcentage en ce qui concerne cette question (p≤0,001).

*Graphique 30 : Le niveau d'accord que les parents peuvent aider les enfants à lire à la maison, même s'ils ne sont pas alphabétisés, selon l'expérience (% n=52)*




**En ce qui concerne la volonté des parents pour que leurs enfants apprennent à lire d'abord en langue maternelle avant d'apprendre à lire en français, les convictions des enseignants sont plus faibles.** Parmi les enseignants enquêtés seul un peu plus de la moitié (39 sur 72 ; 54,2%) sont tout à fait d'accord contre 18 sur 72 (25,0%) qui sont assez convaincus de la volonté des parents. Néanmoins ce résultat identifie une évolution positive depuis l'étude de base car une différence statistiquement significative de 12 points de pourcentage a été enregistré (p=0,031). De l'analyse il ressort que le nombre d'années d'expérience est la seule variable à démontrer un lien significatif avec le niveau d'accord par rapport à cette question bien que les résultats soient peu concluants (voir la graphique 29 ; p = 0,010). L'impression qui se dégage de l'analyse est que les enseignants les moins expérimentés ont le plus de doutes par rapport au soutien parental pour la lecture en langue nationale. Néanmoins, cette tendance oscille pour les autres tranches d'années.

*Graphique 31 : Le niveau d'accord des enseignants sur la phrase : « Les parents veulent que leurs enfants apprennent à lire d'abord en langue maternelle avant d'apprendre à lire en français »*




## Les attitudes par rapport à l'apprentissage de la lecture

Par rapport aux croyances sur l'apprentissage de la lecture, dans l'ensemble les réponses des enseignants aux questions concernées correspondent aux stratégies promues par le programme Lecture Pour Tous. Selon les déclarations, **plus de huit (8) sur dix (10) enseignants enquêtés**

**sont convaincus de l'importance que les enfants apprennent à lire aisément avant la fin du CP (60 sur 72 ; 83,3%) ainsi que de l'importance d'apprendre à écrire concomitamment avec la lecture (61 sur 72 ; 84,7%). Ces deux résultats représentent une augmentation de plus de 5 points de pourcentage depuis l'étude de base[22]. Une proportion même plus importante de neuf (9) sur dix (10) des enseignants (70 sur 72) affirme être tout à fait d'accord par rapport au besoin de la modélisation a priori des exercices de la lecture par l'instituteur**, ce qui renforce l'utilisation de la stratégie Lecture Pour Tous « je fais, nous faisons, tu fais. » L'évolution de cette attitude est aussi très positive car l'augmentation depuis l'étude de base est de 18,9 points (p≤0,001).

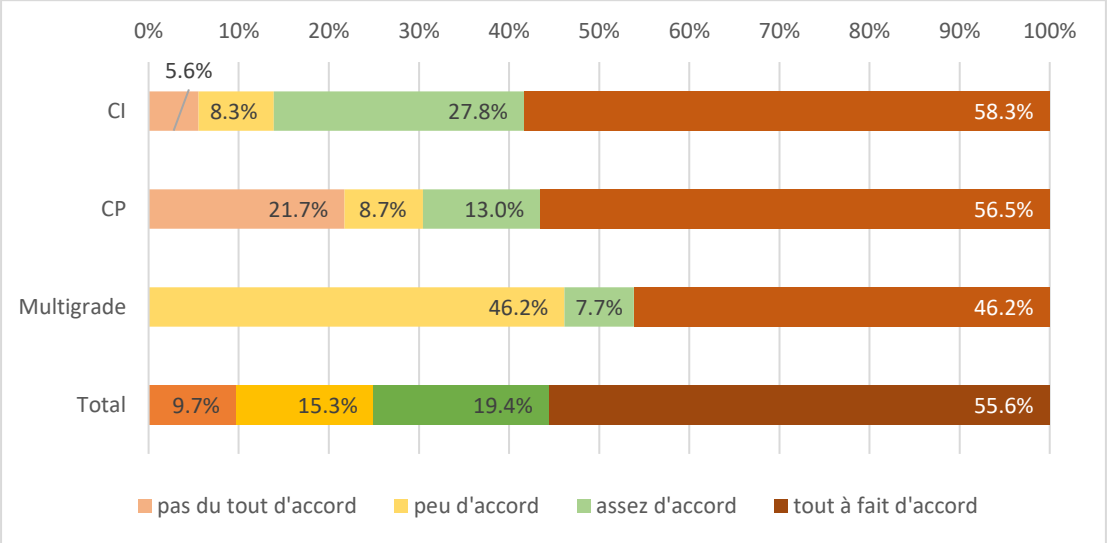
**La quasi-totalité des enseignants (70 sur 72 ; 97,2%) sont tout à fait convaincus de l'importance de la lecture à haute voix par les élèves, une augmentation de 7,4 points depuis l'étude de base (p≤0,001).** Malgré ce chiffre élevé, **la croyance de l'importance de la lecture silencieuse persiste toujours chez plus de trois-quarts des enseignants qui déclarent être au moins « assez d'accord » avec cette pratique.** Parmi les enseignants enquêtés, 14 sur 27 (19,4%) sont assez d'accord et 40 sur 72 (55,6%) sont tout à fait d'accord, ce qui est inattendu car ceci représente une augmentation de 3,4 points de pourcentage à mi-parcours malgré l'insistance du programme Lecture Pour Tous sur la lecture à haute voix. Néanmoins, ce résultat n'est pas significatif (p=0,837).

De l'analyse, **il ressort une association significative avec le niveau de la classe enseignée (p=0,006). Sur 13 enseignants en classe multigrade, presque la moitié (6 sur 13 ; 46,2%) affirment être peu d'accord avec l'importance de lire en silence chez l'apprenant** comparé à 5 sur 31 (13,9%) pour les enseignants de CI et 7 sur 16 (30,4%) pour les enseignants de CP. Ce résultat est surprenant du fait que le besoin d'enseigner plusieurs niveaux à la fois dans une classe multigrade nécessite des activités qui occupent une partie des élèves pendant que l'enseignant travaille avec les autres. De ce fait, la lecture silencieuse fait souvent partie des outils de base de l'enseignant multigrade.

Même si les liaisons ne sont pas statistiquement significatives, il convient de noter des écarts entre les enseignants en zone rurale et urbaine (seuls 44 sur 61 ; 72,1% contre 10 sur 11 ; 90,9%) et entre les femmes et les hommes (14 sur 21 ; 66,7% contre 40 sur 51 ; 78,4%) qui affirment au moins assez l'importance de la lecture silencieuse.

*Graphique 32 : Le niveau d'accord des enseignants sur l'importance de la lecture silencieuse par classe enseignée (% ; n=72)*

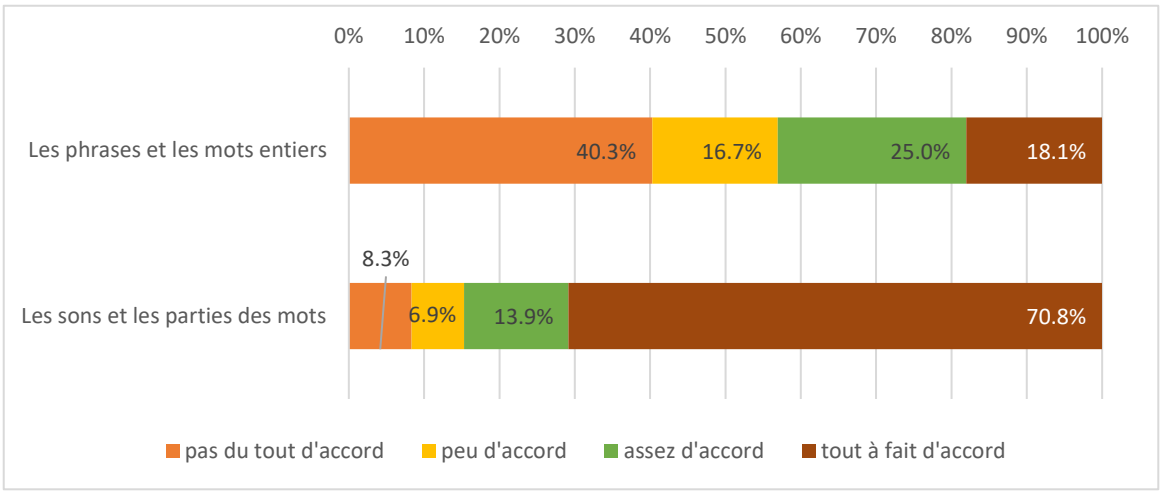
[22] L'augmentation est statistiquement significative pour la première question sur l'importance de l'apprentissage de la lecture avant la fin du CP (p=0,023). Par contre, ceci n'est pas le cas pour la question sur l'importance d'apprendre à écrire en même temps qu'apprendre à lire (p=0,276).




En ce qui concerne la démarche elle-même, pour la lecture à haute voix comme pour la lecture silencieuse, le programme Lecture Pour Tous promeut une réforme pour l'approche syllabique plutôt que l'approche globale. **Les résultats montrent que 61 sur 72 enseignants enquêtés (84,7%) déclarent être assez ou tout à fait d'accord avec une approche qui démarre par les sons et les parties des mots, une augmentation de 17,6 points depuis l'étude de base (p=0,019).**

**Cependant, 31 sur 72 (43,1%) sont toujours en faveur d'une approche qui commence par les phrases et les mots entiers bien que ce pourcentage ait diminué de 12,0 points à mi-parcours (p=.0,004).** Même si une interprétation des résultats peut suggérer une résistance à la réforme, ils peuvent également suggérer que certains enseignants remettent en question la juxtaposition des deux approches (l'approche syllabique et l'approche globale).

*Graphique 33 : Le niveau d'accord des enseignants sur les deux méthodes d'apprentissage de lecture (% ; n=72)*




**Il convient de noter qu'après l'analyse, les plus adhérents à l'importance de l'approche syllabique sont les enseignants avec le moins d'expérience**. Huit (8) sur dix des enseignants avec entre 1 et 10 ans d'expérience (20 enseignants sur 25 ; 80%) se sont déclarés d'être tout à fait d'accord contre seuls 16 sur 27 (59,3%) des enseignants avec plus de 11 ans d'expérience. Néanmoins, cette relation n'est pas significative[23].

[23] Néanmoins il convient de noter l'association significative entre l'âge de l'enseignant et sa conviction de l'importance de l'approche syllabique. Les résultats montrent que tous les 11 enseignants qui ont entre 25 à 29 ans et

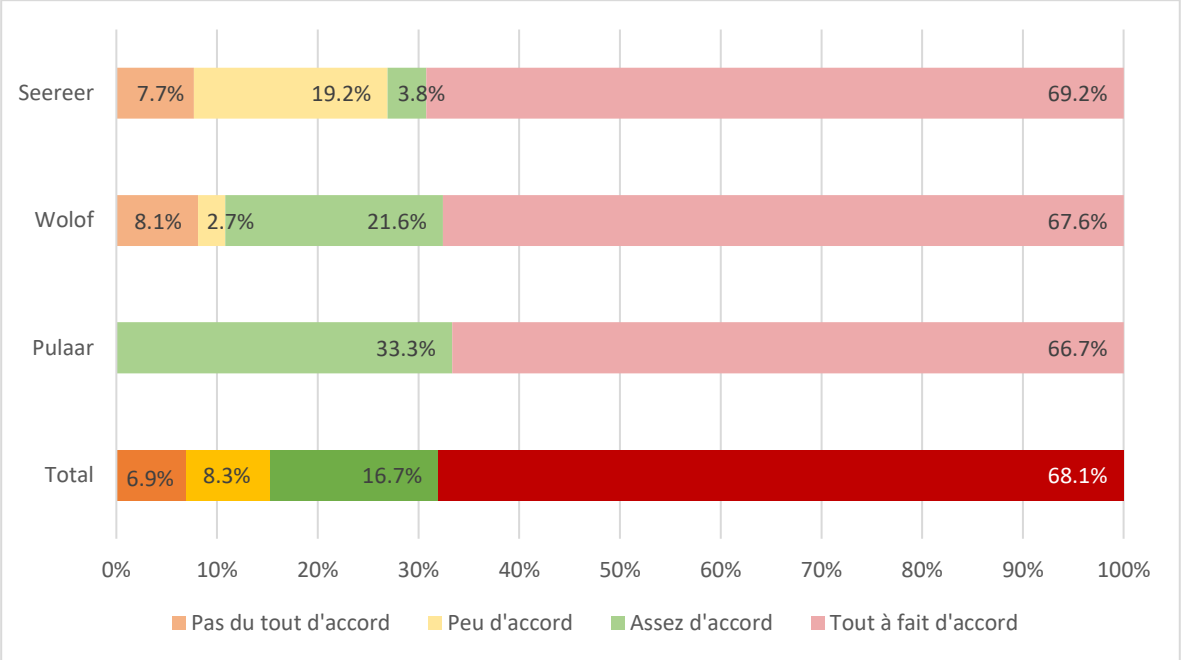
## Les attitudes des enseignants par rapport à la langue d'enseignement

Selon les auto-déclarations des enseignants enquêtés, dans l'ensemble les enseignants sont convaincus de l'utilité des langues nationales comme langue d'enseignement. **Plus de huit sur dix enseignants affirment être tout à fait d'accord que les élèves des premières classes apprennent mieux en langues nationales qu'en français** (61 sur 72 ; 84,7%) et qu'il « est bon d'avoir une politique qui vise à ce que les élèves des premières années de l'école apprennent d'abord en langue nationale » (59 sur 72 ; 81,9%). La comparaison avec les résultats de l'étude de base révèle une évolution positive dans le pourcentage des enseignants confirmant ces deux affirmations, de 8,3 et 12,0 points respectivement (p=0,067 ; p≤0,001). Cependant, les résultats de l'étude SSME sont un peu inférieurs aux résultats de l'étude CAP enseignant car 73,3% des enseignants enquêtés déclarent être « tout à fait d'accord » avec cette politique. Le sexe de l'enseignant ainsi que la région sont significativement associés à ses croyances. Presque un sur cinq (17,8%) soit plus d'hommes que des femmes s'identifient comme étant pleinement d'accord (78,1% contre 60,9% respectivement ; p=0,001). En outre, la répartition par région identifie trois régions où la proportion des enseignants « tout à fait d'accord » dépasse 80,0% (Louga : 84,1% ; Diourbel : 80,6% et Fatick : 80,2%) comparé aux trois autres régions où la proportion tourne autour de 66,6% (Kaffrine : 66,7% ; Kaolack : 66,7% ; et Matam : 66,3% ; p=0,008).

**De même, tous les enseignants de l'étude CAP à mi-parcours déclarent être au moins assez d'accord d'un transfert facile des compétences de lecture en langue maternelle vers la lecture en français avec 64 sur 72 (88,9%) qui le sont tout à fait. Ce résultat identifie une augmentation de 20,5 points depuis l'étude de base (p≤0,001).** Il ressort de l'analyse que la proportion des enseignants croyant au besoin d'un programme structuré pour assurer le transfert est aussi élevé avec un seul enseignant dans l'ensemble qui fait exception. Soixante sur 72 (83,3%) déclarent être tout à fait d'accord suivi de 11 enseignants (15,3%) qui le sont assez. A l'étude de base, 74,9% des enseignants enquêtés se sont déclarés être « tout à fait » d'accord, alors on note une augmentation de 8,5 points à mi-parcours (p=0,008).

*Graphique 34 : Le niveau d'accord qu'il est plus difficile d'apprendre à lire en français qu'en langue maternelle selon la langue (% ; n=72)*

ceux qui ont entre 35 à 39 ans (18 sur 21 ; 85,7% ; p-0,021) sont beaucoup plus convaincu que leurs collègues d'autres tranches d'âges. Uniquement 10 sur 15 (66,7%) des enseignants âgés de 30 à 34 ans, 5 sur 13 (38,5%) âgés de 40 à 44 ans, et 7 sur 11 (63,6%) enseignants âgés de plus de 45 ans le sont. Cependant, l'écart entre ces tranches d'âge limite les conclusions possibles. De plus il existe une corrélation significative avec la participation aux formations LPT (p=0,077) bien que la répartition selon les formations suivies ressorte des différences de 2% entre les groupes et ne les distingue pas trop de l'ensemble.




Malgré leurs croyances positives sur les avantages d'apprendre en langue maternelle, **seuls 49 sur 72 (68,1%) des enseignants enquêtés adhérent tout à fait à l'affirmation suivante : « c'est plus difficile d'apprendre à lire en français qu'en langue maternelle. » Néanmoins, ce chiffre représente une croissance de 16,2 points depuis l'étude de base (p=0,001). En outre,** la répartition démontre des résultats statistiquement significatifs entre les réponses à cette question et la zone de l'école (p=0,035) et la langue nationale désignée (p=0,082). **Plus d'enseignants enquêtés situés dans les écoles en milieu urbain affirment que c'est plus difficile d'apprendre à lire en français qu'en langue maternelle que les collègues en milieu urbain** (10 sur 11, 90,9% contre 51 sur 61 ; 83,6%). Pareillement**,** les enseignants des écoles **où le pulaar est désigné occupent la première place avec 100% des 11 enseignants étant au moins assez d'accord, suivi par les enseignants dans les écoles wolof (33 sur 27 ; 89,2%) et en suite les écoles seereer** (19 sur 26 ; 73,1%). Ces résultats laissent comprendre que les croyances des enseignants sur les atouts des langues nationales comme support pour l'apprentissage de la lecture reste à renforcer.

## Les pratiques des enseignants

En complément de l'exploration des connaissances et des attitudes chez les enseignants à l'égard de l'enseignement de la lecture, l'examen des pratiques apporte plus d'informations sur les réalités dans les salles de classe au sein du programme Lecture Pour Tous. En plus de certaines nouvelles stratégies du projet, l'enquête traite plusieurs questions liées aux pratiques des enseignants y compris l'utilisation réelle du temps, de la langue, le contenu des leçons, les matériels scolaires et les interactions entre l'enseignant et sa classe et interactions entre les élèves. Vu l'intérêt du programme quant aux interventions en séance de lecture en langue nationale, dans la mesure du possible, le rapport met en relief les distinctions entre les leçons en L1 et en L2. Ensuite, le rapport présente les analyses des leçons en L1 par le type de classe. Les liaisons significatives sont aussi identifiées bien que la complexité de l'analyse de certaines sections de l'outil d'observation, notamment le temps en classe et l'utilisation de la langue, ne permettent pas les tests d'association. Les données du questionnaire portant sur les pratiques des enseignants sont aussi mobilisées pour renforcer la qualité de l'analyse.

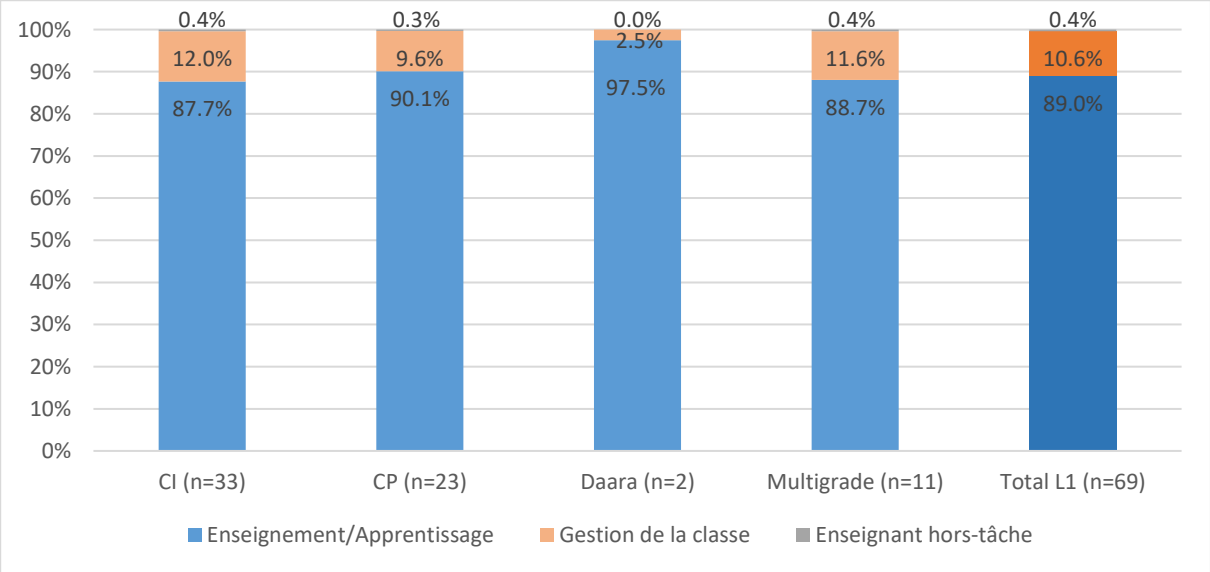
### Le temps en classe

Une partie de l'étude a porteur l'utilisation du temps pendant une leçon, en particulier sur trois types d'activités :

- Les activités d'enseignement/apprentissage
- La gestion de la classe
- Les activités hors tâche

Les résultats de l'étude montrent que pour les 117 leçons observées**, les enseignants ont consacré la majorité du temps (86,49%) aux activités d'enseignement et d'apprentissage**[24] (voir annexe A8 pour le tableau complète)**. Les enseignants observés ont passé un peu plus de dix pour cent du temps (12,7%) à gérer la classe,** notamment à s'occuper des comportements des élèves (6,0%) et à superviser les élèves faisant un exercice individuel ou en paires (5,1%)**.** Avec la présence d'observateurs dans leur salle de classe, il n'est pas surprenant que moins d'un pour cent (1%) du temps seulement ait été consacré à des activités hors-tâches telles que sortir de la salle ou discuter socialement de sujets non liés à la leçon.

*Graphique 35 : La répartition du temps en classe pour les leçons en L1 par type de classe*



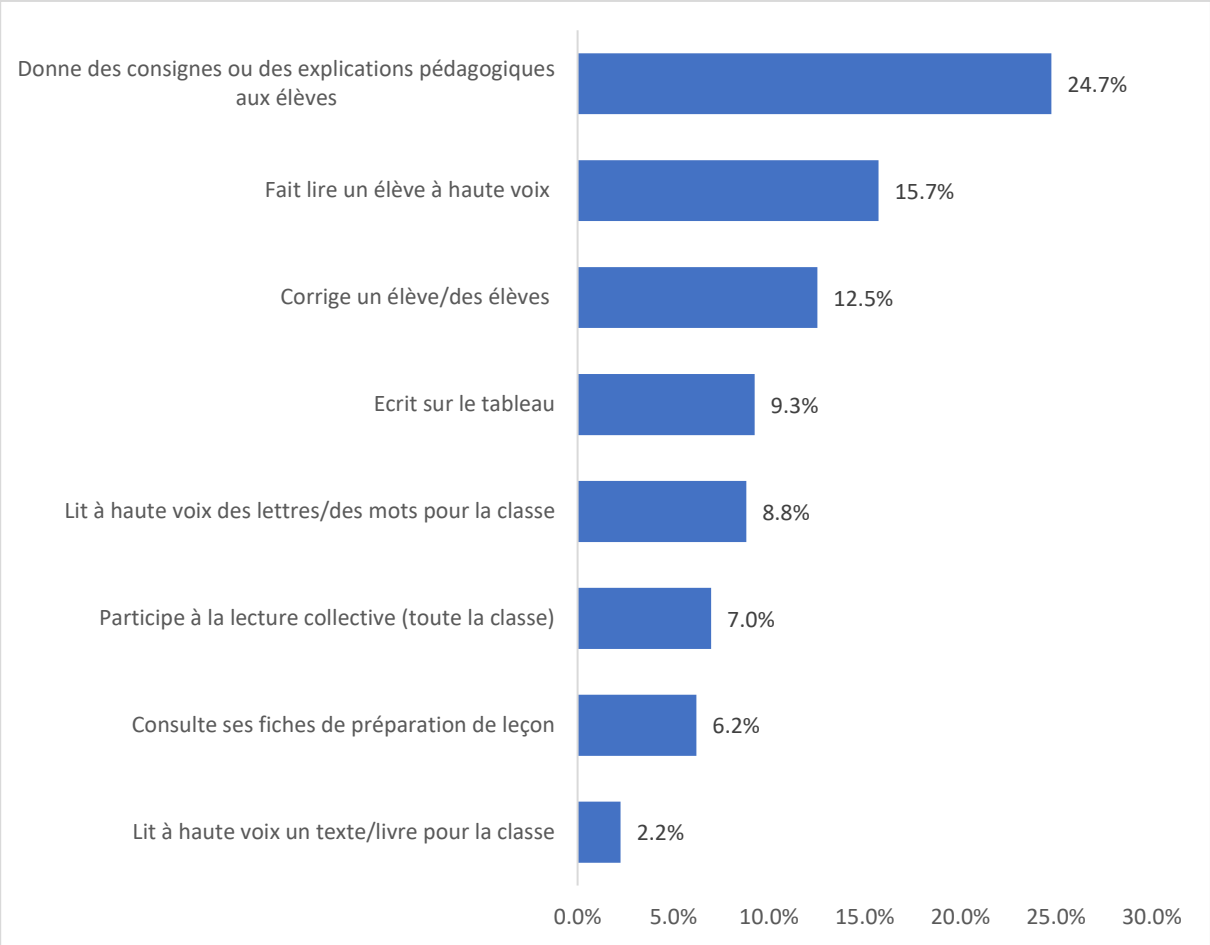

**Un examen plus approfondi sur uniquement les leçons L1 identifie presque les mêmes tendances que pour toutes les leçons confondues avec 89,0% du temps consacré à**

[24] Ce calcul se base sur la proportion de cas observés d'une activité par rapport au total des activités observées pendant la leçon de 30 minutes. Un enquêteur dédié du binôme a fait ce compte toutes les deux minutes.

**l'enseignement et l'apprentissage, 10,6% pour la gestion de la classe et 0,4% aux activités hors-tâches**.

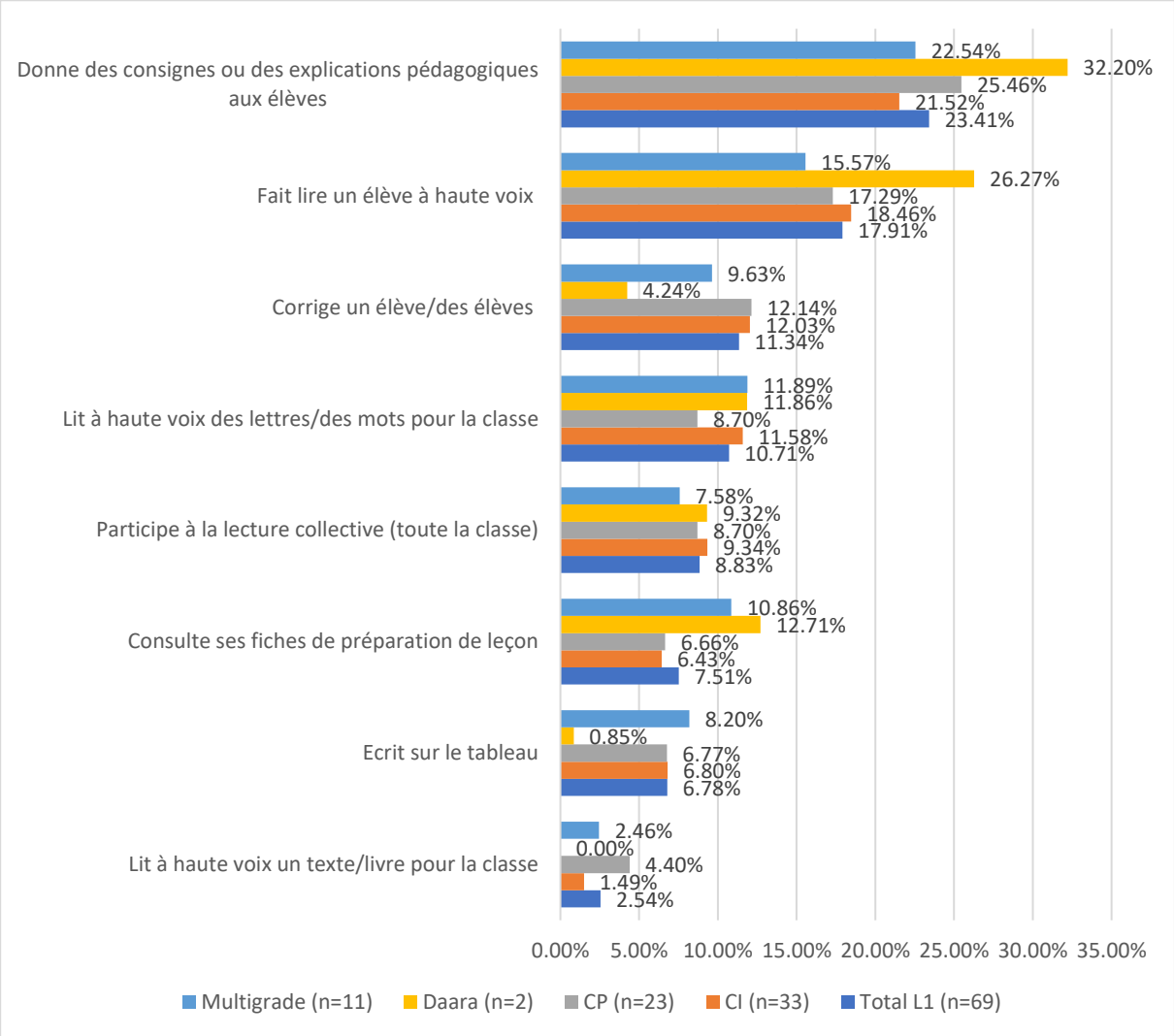
Parmi les huit activités de l'enseignant identifiées comme portant sur l'enseignement et l'apprentissage (voir le graphique 36), pour l'ensemble des leçons le plus de temps a été consacré à donner des consignes ou des explications aux élèves (24,7%) suivi par la lecture à haute voix des élèves (15,7%) ensuite la correction du travail des élèves (12,5%). Bien que la répartition des résultats par rapport aux différentes variables ne soit pas très révélatrice, dans l'ensemble, les séances observées en L1 ont enregistré un taux de temps consacré à l'enseignement et l'apprentissage un peu plus élevé que les séances en L2 (89.0% en L1 contre 82.5% en L2).

*Graphique 36 : La répartition des activités d'enseignement et apprentissage*



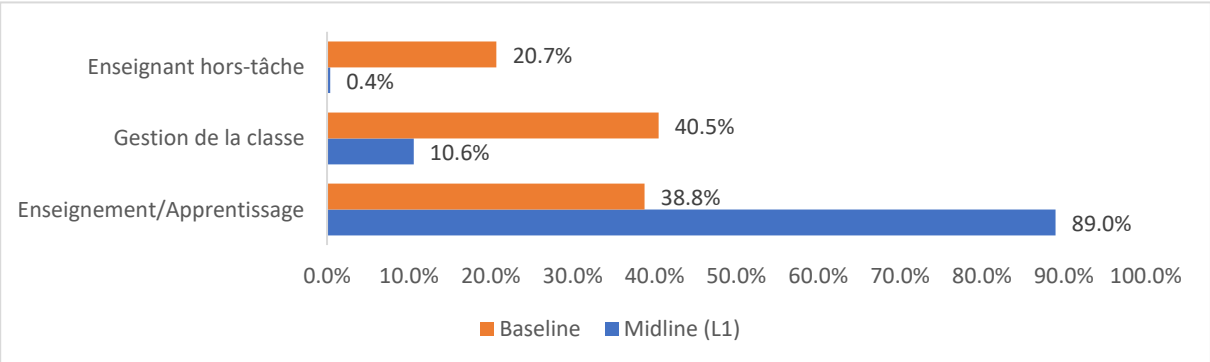

Le graphique 37 visualise cette répartition des activités d'enseignement/apprentissage au sein des séances L1 uniquement et avec la déségrégation par type de classe. Les résultats ne diffèrent pas beaucoup des résultats de l'ensemble des observations. En ce qui concerne la comparaison entre les classes de CI et CP enseignées dans la langue L1, les écarts sont aussi très restreints. La plus grande différence se situe à 3,9% avec les enseignants du CP qui ont utilisé 25,46% du temps observé à donner des consignes ou des explications pédagogiques aux élèves comparé à 21,5% pour les enseignants du CI.

*Graphique 37 : La répartition des activités d'enseignement et d'apprentissage pour les leçons en L1 par type de classe*



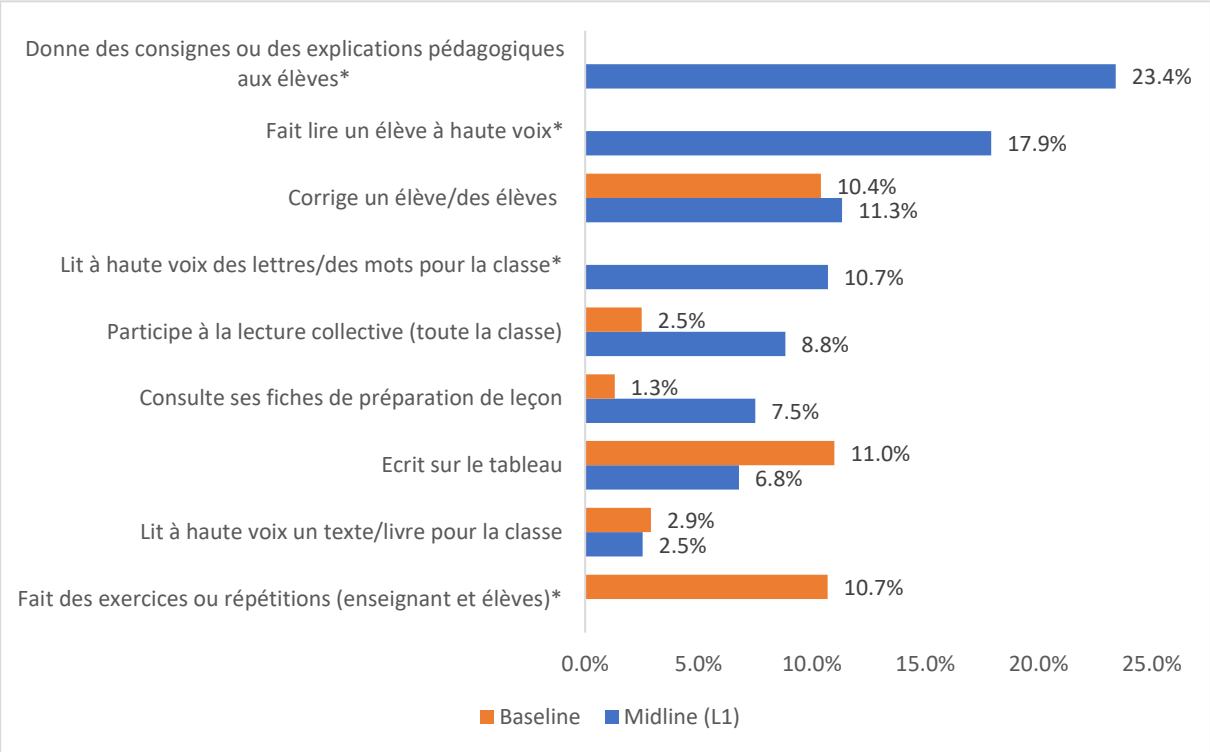

Enfin, la comparaison entre l'étude à mi-parcours et l'étude de base suggère une amélioration significative pour l'utilisation positive du temps en classe, qui passe de 38,8% du temps alloué aux activités d'enseignement/apprentissage avant le démarrage des activités Lecture Pour Tous à 89,0% au moment de la collecte pour l'étude à mi-parcours. Or, la comparaison du mi-parcours/étude de base identifie les améliorations plus importantes pour la lecture collective et la consultation des fiches, avec des augmentations de 6,3 et de 6,2 points de pourcentage respectivement.

*Graphique 38 : La répartition des activités d'enseignement/apprentissage pour les leçons en L1 par type de classe (comparaison du mi parcours/étude de base)*



Néanmoins, l'analyse des variables identifie des reconfigurations des questions au niveau de l'outil d'observation entre les deux enquêtes, surtout en ce qui concerne les consignes données aux élèves[25]. Les révisions peuvent expliquer, au moins en partie, cette différence. Il faudra un regard même plus attentionné à l'endline pour mieux comprendre des possibles causes des différences éventuelles

*Graphique 39 : La comparaison baseline/midline des activités d'enseignement et apprentissage (* indique des différences dans les questions posées)*




## Les langues utilisées pendant la leçon

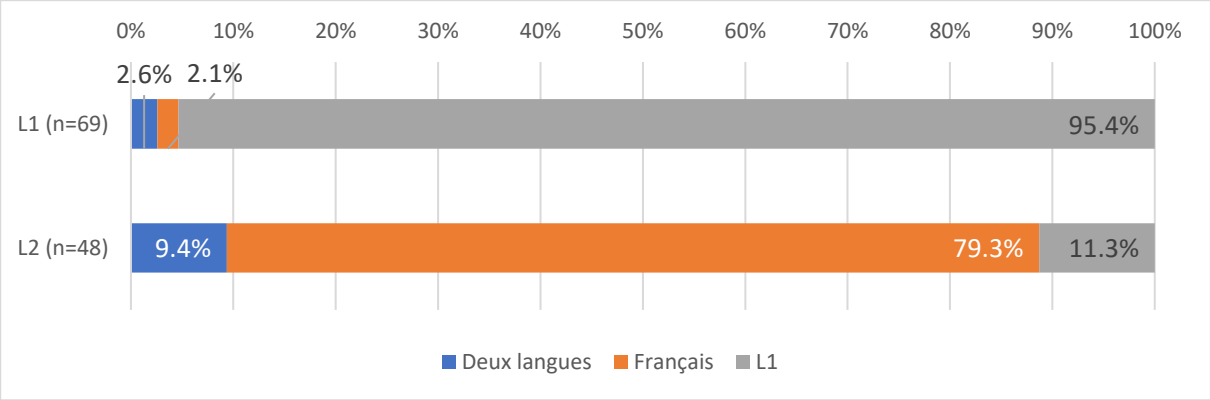
L'une des questions de recherche de cette étude CAP traite l'utilisation des langues pendant les leçons de lecture. Le rapport présente d'abord l'utilisation relative aux enseignants ensuite les pratiques des élèves. Dans chaque section, la comparaison entre les séances L1 et L2 toutes les classes confondues est suivi par la comparaison entre les niveaux en séance de L1.

### La langue utilisée par les enseignants : L1 comparé à L2

En ce qui concerne le choix de la langue chez les enseignants, dans l'ensemble quand l'enseignant prend la parole, il ressort des analyses **qu'il utilise la langue ciblée soit 95,4% du temps lors des leçons en L1 contre 79,3% lors des leçons en français**. Vu que la langue française est rarement la langue maternelle de l'enfant apprenant dans les zones concernées, ces résultats sont plus ou moins attendus. Durant les leçons de lecture en L1 observées, l'utilisation du français a été constatée à seulement 2,1% du temps et l'utilisation d'une combinaison des deux langues (L1 et L2) à 2,6%. Ce résultat démontre que les enseignants profitent de la possibilité d'utiliser la langue nationale désignée avec les élèves tout en enseignant la lecture en L1. De même, lorsqu'ils enseignent en français (L2) les enseignants s'appuient sur la langue nationale à plus de 10% des périodes observées.

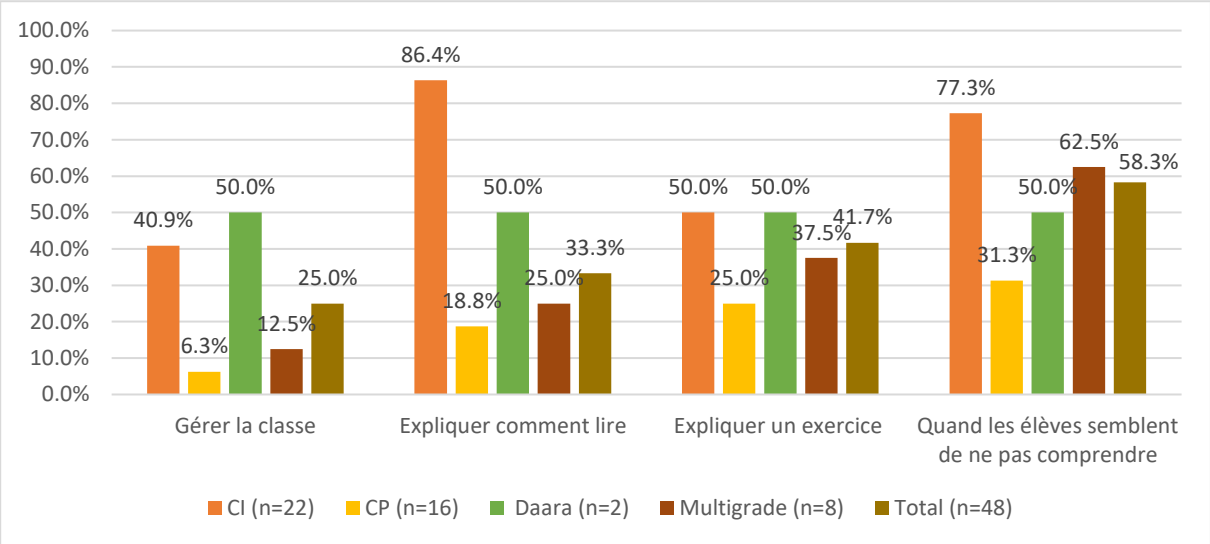
*Graphique 40 : La langue utilisée par les enseignants pendant les leçons par pourcentage des périodes observées*

[25] A l'étude de base, l'item "Donne instructions verbales/explications aux élèves" était classé parmi les éléments de gestion de la classe. Au mi-parcours, l'item s'est clarifié comme "Donne des consignes ou des explications pédagogiques aux élèves" et était classé comme élément d'enseignement/apprentissage.




L'observation a cherché à mieux comprendre l'utilisation de la langue nationale pendant les séances de lecture en français (L2). Il ressort de l'analyse de toutes les séances observées en L2 que **la langue nationale a été utilisée dans plus de la moitié des leçons (28 sur 48 ; 58,3%) quand les élèves semblaient ne pas comprendre**. L'utilisation de la langue nationale était moins évidente pour expliquer un exercice (20 sur 48 ; 41,7%) et même moins présente pour expliquer aux élèves comment lire (16 sur 48 ; 33,3%). Son utilisation lors d'une séance L2 était encore plus réduite quant à la gestion de la classe, ce qui a été enregistré pendant seulement un quart de leçons (12 sur 48 ; 25,0%).

*Graphique 41 : L'utilité de la langue nationale lors des séances L2 (n=48) ; le pourcentage des périodes d'observation où de présence*




Comme l'indique le graphique 41, l'analyse différentielle montre **que l'utilisation de la langue nationale lors des séances L2 a été constatée au moins deux fois plus fréquemment au niveau CI qu'au niveau CP pour chaque type d'utilisation (p=0,026).** Comme la classe CI marque le début de l'apprentissage du français pour la plupart des élèves, ce résultat n'est pas surprenant. En outre, l'association s'est montrée significative avec la langue nationale désignée et la proportion des leçons ayant utilisé la langue nationale en séance L2 quand les élèves semblaient ne pas comprendre. **Seules 2 leçons observées en langue pulaar sur 7 (28,6%) ont indiqué que l'enseignant a fait recours à la langue nationale comparé à 12 leçons sur 21 (57,1%) pour le seereer et 14 sur 20 leçons (60,0%) pour le wolof** (p=0,054).

L'analyse différentielle selon le(s) destinataire(s) de la communication confirme la dominance de la langue ciblée pendant les leçons. **L'utilisation du L1 reste bien supérieure dans les leçons de lecture en L1 comme pour le français pour les leçons de lecture en L2 quelle que soit la situation et le type d'interaction. Peu importe si l'enseignant s'adresse à toute la classe, aux élèves individuels ou en groupe, si l'élève est garçon ou fille ou si l'élève a un handicap**.

Le tableau 2 identifie le pourcentage de l'utilisation de chaque langue à l'intérieur des cas observés de chaque catégorie.

Bien que certains résultats suggèrent la possibilité de différences dans la pratique, par exemple, des taux moins élevés pour l'utilisation de la langue ciblée quand l'enseignant s'adresse à un petit groupe (L1) et quand l'enseignant s'adresse aux élèves ayant un handicap (L1 et L2), la représentation des cas parmi les observations faites est très peu et par conséquent ne permet pas tirer des conclusions[26].

*Tableau 5 : La répartition de la langue utilisée par l'enseignant selon le/les interlocuteur(s)*

| Interlocuteur(s) | | Deux langues | | français | | L1 | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| L1 (n=1704 ; 69 leçons) | Enseignant(e) à toute la classe | 33 | 3.9% | **24** | 2.8% | 788 | **93.3%** | 845 | 49.6% |
| | Enseignant(e) à un petit groupe | 2 | 13.3% | **0** | 0.0% | 13 | **86.7%** | 15 | 0.9% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (garçon) | 4 | 1.0% | **7** | 1.8% | 383 | **97.2%** | 394 | 23.1% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (fille) | 3 | 0.7% | **4** | 0.9% | 434 | **98.4%** | 441 | 25.9% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (garçon) | 1 | 25.0% | **0** | 0.0% | 3 | **75.0%** | 4 | 0.2% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (fille) | 1 | 20.0% | **0** | 0.0% | 4 | **80.0%** | 5 | 0.3% |
| | **Total (L1)** | **44** | **2.6%** | **35** | **2.1%** | **1625** | **95.4%** | **1704** | **100.0%** |
| L2 (n=1142 ; 48 leçons) | Enseignant(e) à toute la classe | 81 | 13.2% | **484** | **78.7%** | 50 | 8.1% | 615 | 53.9% |
| | Enseignant(e) à un petit groupe | 3 | 10.7% | **22** | **78.6%** | 3 | 10.7% | 28 | 2.5% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (garçon) | 8 | 3.4% | **187** | **80.6%** | 37 | 15.9% | 232 | 20.3% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (fille) | 10 | 4.0% | **205** | **81.3%** | 37 | 14.7% | 252 | 22.1% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (garçon) | 1 | 11.1% | **6** | **66.7%** | 2 | 22.2% | 9 | 0.8% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (fille) | 4 | 66.7% | **2** | **33.3%** | 0 | 0.0% | 6 | 0.5% |
| | **Total (L2)** | **107** | **9.4%** | **906** | **79.3%** | **129** | **11.3%** | **1142** | **100.0%** |

## La langue utilisée par les enseignants en séance de L1

L'analyse des données relatives à l'utilisation de la langue chez l'enseignant en séance L1 par classe ressort peu de différence dans l'ensemble. Au total, dans les classes CI observées l'enseignant utilise la

[26] Comme rappel, selon les enseignants enquêtés, des élèves ayant un handicap identifié étaient présents dans 36 sur 117 des leçons avec un maximum de 3 élèves ayant un handicap dans une seule leçon. Un seul élève ayant un handicap a été noté dans la plus-part des cas (17).

langue nationale 97,1% du temps, comparé à 93,1% dans les classes CP et 94,1% dans les classes multigrades. Néanmoins, comme le tableau 3 l'indique, l'analyse par interlocuteur montre que les enseignants de CI utilisent plus la langue nationale quand ils s'adressent à toute la classe que leurs pairs dans les classes CP et multigrades (une différence de 5,3% et 6,6% respectivement). Or, les enseignants de CI ont utilisé moins la langue nationale envers un petit groupe d'élèves optant pour un mélange du français et de la langue nationale que dans les classes CP (une différence de 8,3%) et dans les classes multigrades (une différence même plus importante de 25,0%). Ce résultat est surprenant étant donné que le CI sert souvent de point d'introduction du français pour la majorité des élèves.

*Tableau 6 : La répartition de la langue utilisée en séance L1 par l'enseignant selon la classe*

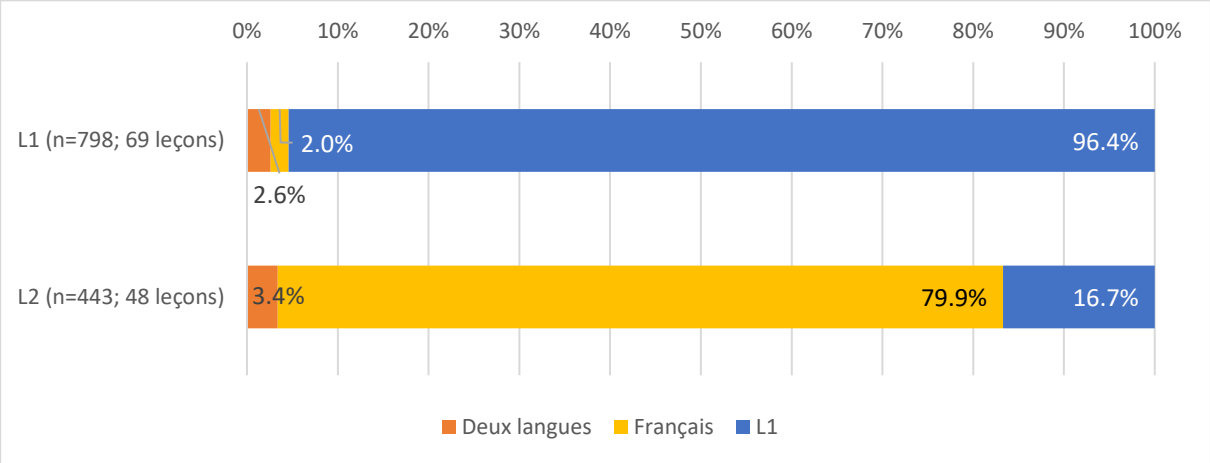
| Interlocuteur(s) | | Deux langues | | français | | L1 | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| L1 - CI (n=757; 32 leçons) | Enseignant(e) à toute la classe | 6 | 1.6% | 10 | 2.6% | 370 | 95.9% | 386 | 51.0% |
| | Enseignant(e) à un petit groupe | 1 | 25.0% | 0 | 0.0% | 3 | 75.0% | 4 | 0.5% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (garçon) | 2 | 1.1% | 1 | 0.6% | 173 | 98.3% | 176 | 23.2% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (fille) | 0 | 0.0% | 1 | 0.5% | 187 | 99.5% | 188 | 24.8% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (garçon) | 1 | 50.0% | 0 | 0.0% | 1 | 50.0% | 2 | 0.3% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (fille) | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 100.0% | 1 | 0.1% |
| | Total (L1) | 10 | 1.3% | 12 | 1.6% | 735 | 97.1% | 757 | 100.0% |
| L1-CP (n=567; 23 leçons) | Enseignant(e) à toute la classe | 18 | 6.6% | 8 | 2.9% | 248 | 90.5% | 274 | 48.3% |
| | Enseignant(e) à un petit groupe | 1 | 16.7% | 0 | 0.0% | 5 | 83.3% | 6 | 1.1% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (garçon) | 2 | 1.6% | 4 | 3.1% | 123 | 95.3% | 129 | 22.8% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (fille) | 3 | 1.9% | 2 | 1.3% | 151 | 96.8% | 156 | 27.5% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (garçon) | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 100.0% | 1 | 0.2% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (fille) | 1 | 100.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 0.2% |
| | Total (L2) | 25 | 4.4% | 14 | 2.5% | 528 | 93.1% | 567 | 100.0% |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L1-Multigrade (n=290; 11 leçons) | Enseignant(e) à toute la classe | 9 | 6.4% | 6 | 4.3% | 125 | 89.3% | 140 | 48.3% |
| | Enseignant(e) à un petit groupe | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 5 | 100.0% | 5 | 1.7% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (garçon) | 0 | 0.0% | 1 | 1.6% | 63 | 98.4% | 64 | 22.1% |
| | Enseignant(e) à un seul élève (fille) | 0 | 0.0% | 1 | 1.3% | 76 | 98.7% | 77 | 26.6% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (garçon) | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 100.0% | 1 | 0.3% |
| | Enseignant(e) à un seul élève handicapé (fille) | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 3 | 100.0% | 3 | 1.0% |
| | Total (L2) | 9 | 3.1% | 8 | 2.8% | 273 | 94.1% | 290 | 100.0% |

## La langue utilisée par les élèves : L1 comparé à L2

Comme pour les enseignants, les observations ont aussi permis l'analyse de la langue utilisée par les élèves pendant les leçons de lecture. A l'image des enseignants, les élèves ont aussi utilisé la langue ciblée pendant la majorité des séances observées. Les résultats sont quasi-identiques : **les élèves se sont exprimés dans la langue nationale dans 95,4% des cas observés lors des leçons L1 tandis qu'ils se sont exprimés en français dans (L2) 79,3% des cas observés.** Toutefois, les analyses montrent que durant les séances de leçon en L2 les élèves utilisent beaucoup plus la langue nationale désignée qu'un mélange des deux langues (16,7% pour la langue nationale contre 3,4% pour les deux). Ceci s'explique par le niveau débutant des élèves en français ce qui n'est pas normalement le cas pour les enseignants.

*Graphique 42: La langue utilisée par les élèves pendant les leçons par pourcentage des périodes observées*




En ce qui concerne la répartition par destinataire, le tableau 3 démontre que le nombre de cas où les élèves prennent la parole est plus élevé quand ils s'adressent à l'enseignant et ensuite à toute la classe pour les leçons en L1 comme pour les leçons en L2. Il y a peu de cas identifiés où l'élève parle à un petit groupe d'élèves (moins de 2% d'observations en L1 et moins de 4% d'observations en L2).

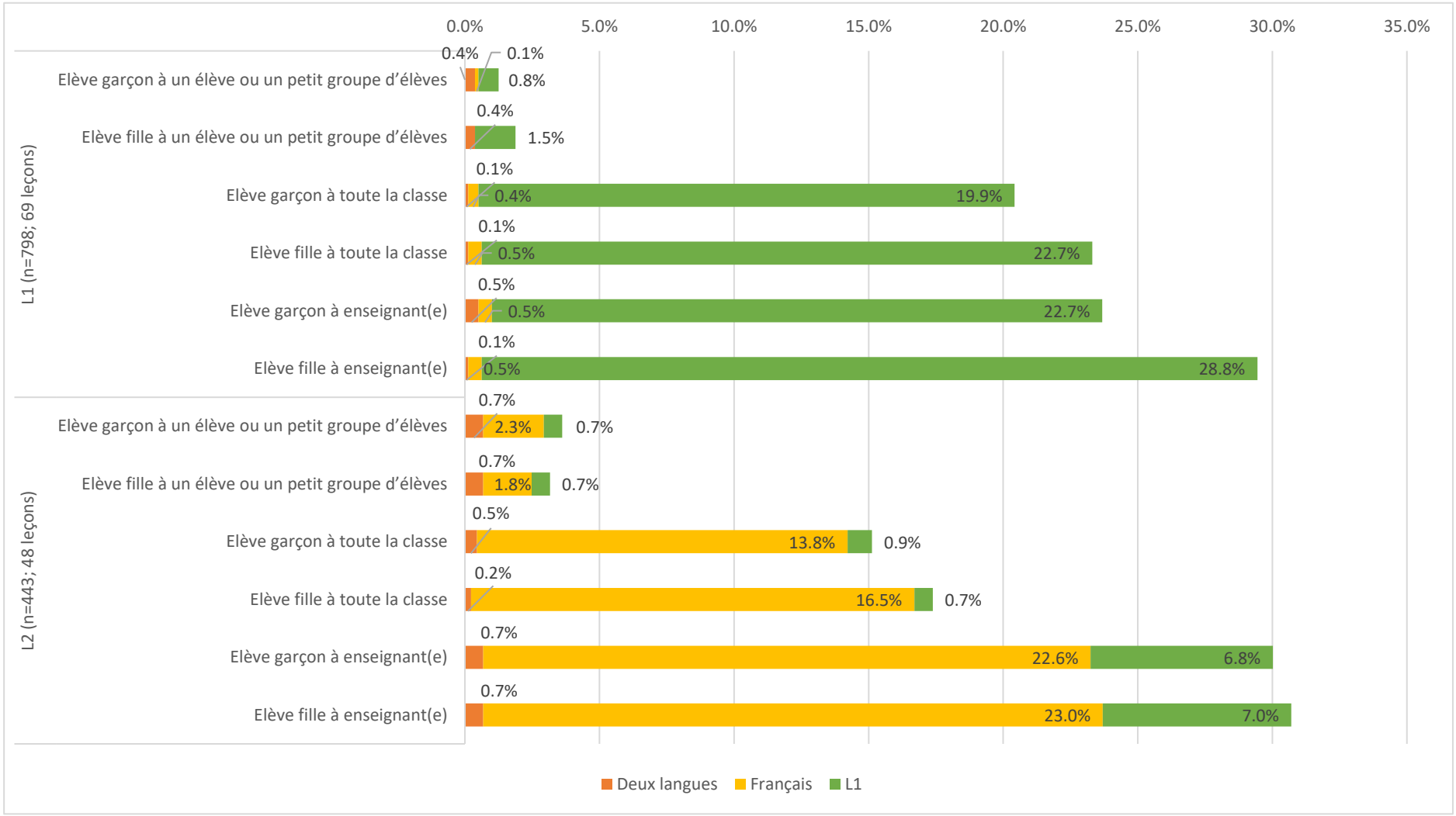
En plus, les analyses laissent comprendre que **la proportion des cas observés consacrés à chaque langue reste plus au moins près de la moyenne pour l'ensemble des communications (96,4%) quand les élèves s'adressent à l'enseignant et à toute la classe en séance en L1. Ce même résultat est constaté pour les séances en L2 (près de 79,9%) quand les élèves s'adressent à l'enseignant uniquement**. L'analyse montre **que les élèves utilisent moins le français pendant les leçons en L2 quand ils parlent directement à l'enseignant (75,2% pour**

**les garçons et 75,0% pour les filles) qu'à toute la classe (91,0% pour les garçons, 94,8% pour les filles).** D'une façon générale, les résultats ne sont pas très différents entre garçons et filles pour toutes les catégories de cas observés.

*Tableau 7 : La répartition de la langue utilisée par les élèves selon le/les interlocuteur(s)*

| | Interlocuteur(s) | Deux langues | | français | | L1 | | Total Langue | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | **Effectif** | **%** | Effectif | % |
| L1 (n=798; 69 leçons) | **Elève garçon à enseignant(e)** | 4 | 2.1% | 4 | 2.1% | **181** | **95.8%** | 189 | 23.7% |
| | **Elève fille à enseignant(e)** | 1 | 0.4% | 4 | 1.7% | **230** | **97.9%** | 235 | 29.5% |
| | **Elève garçon à toute la classe** | 1 | 0.6% | 3 | 1.8% | **159** | **97.6%** | 163 | 20.4% |
| | **Elève fille à toute la classe** | 1 | 0.5% | 4 | 2.2% | **181** | **97.3%** | 186 | 23.3% |
| | **Elève garçon à un élève ou un petit groupe d'élèves** | 3 | 30.0% | 1 | 10.0% | **6** | **60.0%** | 10 | 1.3% |
| | **Elève fille à un élève ou un petit groupe d'élèves** | 3 | 20.0% | 0 | 0.0% | **12** | **80.0%** | 15 | 1.9% |
| | **Total (L1)** | **13** | **1.6%** | **16** | **2.0%** | **769** | **96.4%** | **798** | **100.0%** |
| L2 (n=443; 48 leçons) | **Elève garçon à enseignant(e)** | 3 | 2.3% | **100** | **75.2%** | 30 | 22.3% | 133 | 30.0% |
| | **Elève fille à enseignant(e)** | 3 | 2.2% | **102** | **75.0%** | 31 | 22.8% | 136 | 30.7% |
| | **Elève garçon à toute la classe** | 2 | 3.0% | **61** | **91.0%** | 4 | 6.0% | 67 | 15.1% |
| | **Elève fille à toute la classe** | 1 | 1.3% | **73** | **94.8%** | 3 | 3.9% | 77 | 17.4% |
| | **Elève garçon à un élève ou un petit groupe d'élèves** | 3 | 18.8% | **10** | **62.5%** | 3 | 18.8% | 16 | 3.6% |
| | **Elève fille à un élève ou un petit groupe d'élèves** | 3 | 21.4% | **8** | **57.1%** | 3 | 21.4% | 14 | 3.2% |
| | **Total (L2)** | **15** | **3.4%** | **354** | **79.9%** | **74** | **16.7%** | **443** | **100.0%** |

*Graphique 43 : Répartition de la langue utilisée par les élèves selon le/les interlocuteurs sur l'ensemble des périodes observées*



## La langue utilisée par les élèves en séance de L1

Comme pour les enseignants, une analyse différenciée portant sur le niveau de classe parmi les leçons observées en langue nationale indique encore une fois peu de distinctions en ce qui concerne les niveaux du pourcentage de temps où les élèves ont fait recours à la L1. L'utilisation de la L1 était légèrement supérieure pour les enseignants observés en classe de CI que leurs pairs en CP ou dans les classes multigrades (une différence de 3,8% et 2,2% respectivement). Le tableaux 5 identifie des différences plus importantes en ce qui concerne la langue utilisée quand un élève (garçon et fille) s'adresse à un autre élève ou à un groupe d'élèves. Néanmoins, le nombre de fois que ce fait est observé est très peu, ce qui limite des analyses plus approfondies.

*Tableau 8 : La répartition de la langue utilisée par les élèves selon le/les interlocuteur(s) en séance L1 par classe*

| | Interlocuteur(s) | Deux langues | | français | | L1 | | Total Langue | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| L1 - CI (n=368; 32 leçons) | Elève garçon à enseignant(e) | 3 | 3.8% | 2 | 2.6% | 73 | 93.6% | 78 | 21.2% |
| | Elève fille à enseignant(e) | 0 | 0.0% | 2 | 2.2% | 91 | 97.8% | 93 | 25.3% |
| | Elève garçon à toute la classe | 0 | 0.0% | 3 | 3.4% | 85 | 96.6% | 88 | 23.9% |
| | Elève fille à toute la classe | 0 | 0.0% | 4 | 4.2% | 91 | 95.8% | 95 | 25.8% |
| | Elève garçon à un élève ou un petit groupe d'élèves | 2 | 33.3% | 1 | 16.7% | 3 | 50.0% | 6 | 1.6% |
| | Elève fille à un élève ou un petit groupe d'élèves | 3 | 37.5% | 0 | 0.0% | 5 | 62.5% | 8 | 2.2% |
| | Total (L1) | 8 | 2.2% | 12 | 3.3% | 348 | 94.6% | 368 | 100.0% |
| L1-CP (n=296; 23 leçons) | Elève garçon à enseignant(e) | 0 | 0.0% | 1 | 1.2% | 81 | 98.8% | 82 | 27.7% |
| | Elève fille à enseignant(e) | 1 | 1.0% | 1 | 1.0% | 102 | 98.1% | 104 | 35.1% |
| | Elève garçon à toute la classe | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 49 | 100.0% | 49 | 16.6% |
| | Elève fille à toute la classe | 1 | 1.7% | 0 | 0.0% | 58 | 98.3% | 59 | 19.9% |
| | Elève garçon à un élève ou un petit groupe d'élèves | 1 | 100.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 0.3% |
| | Elève fille à un élève ou un petit groupe d'élèves | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 100.0% | 1 | 0.3% |
| | Total (L2) | 3 | 1.0% | 2 | 0.7% | 291 | 98.3% | 296 | 100.0% |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L1-Multigrade (n=122; 11 leçons) | Elève garçon à enseignant(e) | 1 | 3.4% | 1 | 3.4% | 27 | 93.1% | 29 | 23.8% |
| | **Elève fille à enseignant(e)** | 0 | 0.0% | 1 | 2.6% | 37 | 97.4% | 38 | 31.1% |
| | **Elève garçon à toute la classe** | 1 | 5.3% | 0 | 0.0% | 18 | 94.7% | 19 | 15.6% |
| | **Elève fille à toute la classe** | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 27 | 100.0% | 27 | 22.1% |
| | **Elève garçon à un élève ou un petit groupe d'élèves** | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 3 | 100.0% | 3 | 2.5% |
| | **Elève fille à un élève ou un petit groupe d'élèves** | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 6 | 100.0% | 6 | 4.9% |
| | **Total (L2)** | 2 | 1.6% | 2 | 1.6% | 118 | 96.7% | 122 | 100.0% |

## Le contenu des leçons

Les observations ont également porté sur les types d'activités de lecture qui se déroulent pendant les leçons. L'analyse démarre par un aperçu global sur l'échantillon entière et la différentiation entre les séances L1 et L2, ensuite, l'analyse se focalise sur la comparaison de niveau entre les leçons L1 uniquement.

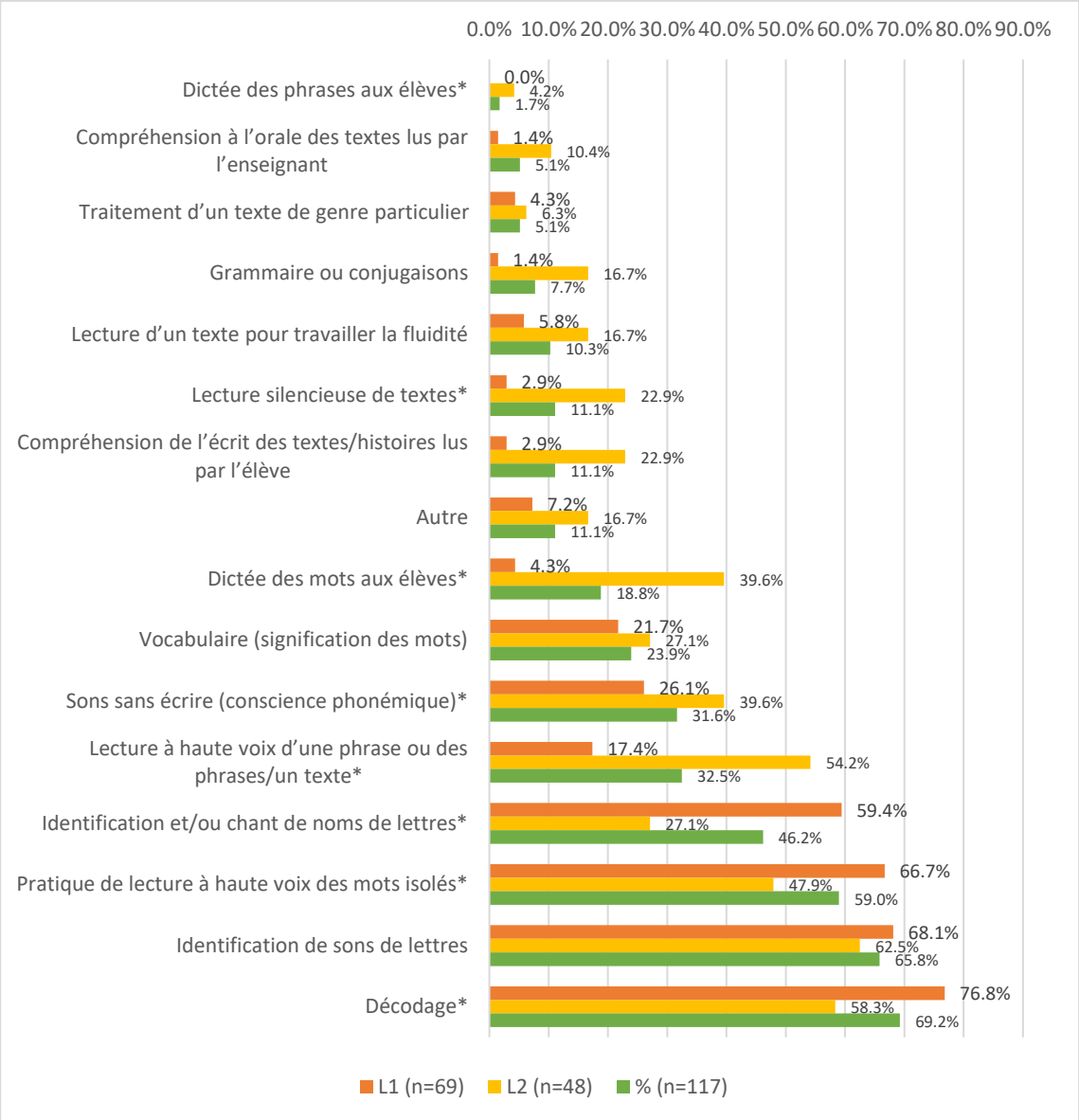
### Le comparaison L1 à L2

Le graphique 43 identifie les activités qui étaient présentes dans les 117 leçons observées et indique la répartition selon le type de séance (L1 ou L2 ; voir l'annexe pour la liste compréhensive). **Parmi toutes les activités observées, le décodage a été le plus présent avec plus de deux tiers (81 sur 117 ; 69,2%) des leçons en général ayant enregistré le décodage en tant qu'exercice. L'identification des sons des lettres vient en deuxième position (77 sur 117 ; 65,8%) suivi de la pratique de lecture à haute voix des mots isolés qui était présente dans plus de la moitié des leçons (69 sur 117 ; 59,0%).**

D'une manière globale et comme indiqué dans le graphique 43, avec l'exception de quatre types d'activités, la proportion des leçons de L2 où ces activités sont présentes est supérieure à celle des leçons L1. Les activités qui font l'exception sont les suivantes :

1) L'identification des noms des lettres
2) La pratique de la lecture à haute voix des mots isolés
3) L'identification des sons des lettres et
4) Le décodage.

*Graphique 43 : Les activités présentes dans au moins 10% des leçons par type de langue d'enseignement (L1 ou L2) ; (* indique une association statistiquement significative[27])*




Toutefois, bien que ces activités soient basiques pour la lecture, elles n'engagent pas les composantes importantes de la fluidité, du vocabulaire et de la compréhension. La faible représentation des activités de compréhension, en particulier, mérite d'être appréhendée de plus près. **Qu'il s'agisse de la compréhension orale ou de la compréhension de l'écrit, la présence de ces activités se fait sentir presque dix fois plus durant les leçons L2 que les leçons L1 (16,7% contre 1,4% pour l'orale et 22,9% contre 2,9% pour l'écrit respectivement)**.

**La faible présence de la lecture silencieuse de textes d'une manière générale (présent dans 13 sur 117 ; 11,1% des leçons dans l'ensemble) est plus notée pour les leçons en L1 où seules 2 sur 69 (2,9%) ont compris la lecture silencieuse**. Ce résultat est particulièrement surprenant compte tenu des réponses des enseignants aux questionnaires où la quasi-totalité

[27] Les valeurs p sont les suivantes : la lecture à haute voix des phrases (p≤0,001) ; la dictée des phrases aux élèves (p=0,087) ; la lecture silencieuse (p=0,003) ; la dictée des mots aux élèves (p≤0,001) ; le son sans écrire (p=0,063) ; l'identification des lettres (p=0,005) ; la lecture à haute voix des mots isolés (p=0,044) ; le décodage (p=0,007).

d'enseignants ont affirmé que la lecture silencieuse reste une stratégie pédagogique importante pour l'apprentissage de la lecture ; **28 enseignants sur 72 (38,9%) l'emploient pendant toute la leçon tandis que** 5 enseignants sur 72 (6,9%) **affirment de l'utiliser une ou quelques fois la semaine et 16 (22,2%) l'utilisent plusieurs fois la semaine.** Ces deux derniers résultats démontrent des augmentations depuis l'étude de base de 4,7 et 2,5 points de pourcentage respectivement (p=0,495, alors pas statistiquement significatif).

**En outre, les résultats des observations corroborent les résultats du questionnaire en ce qui concerne la fluidité. Dans l'ensemble, 22,2% des enseignants ont** affirmé avoir une faible connaissance des stratégies pour enseigner la fluidité de la lecture au niveau du questionnaire. Or, 6,5 points de pourcentage de plus d'enseignants affirment connaître au moins « assez » ces techniques à mi-parcours par rapport aux résultats de l'étude de base bien que ces résultats ne soient pas statistiquement significatifs (p=0,233). Il s'en suit que la proportion de leçons observées qui traitent de la fluidité soit de 10,3% dans l'ensemble et de 5,8% pour L1 et 16,7% pour L2. Toutefois, il est supposé que la présence et la connaissance des activités pour travailler la fluidité sera plus important dans les niveaux supérieurs, y compris le CE1.

Par ailleurs, le sexe de l'enseignant apparaît comme un facteur déterminant par rapport à la présence de certains contenus pendant les leçons. Par exemple, **la présence des activités d'identification des sons des lettres et les noms des lettres était plus accentuée dans les leçons où les enseignants sont des femmes**. Sur l'ensemble des leçons, l'identification des sons a été constatée au moins pendant une sur trois périodes d'observation parmi 28 sur 35 leçons (80,0%) chez les enseignantes femmes contre 33 sur 82 (58,8%) chez les enseignants hommes (p=0,057). Cette même relation demeure pour l'identification des noms des lettres où 22 sur 35 (72,9%) leçons enseignées par des femmes contre 32 sur 82 (39,0% ; p=0,076) chez les hommes.

Les formations Lecture Pour Tous, par contre, n'indiquent pas de relation significative sauf avec une seule question : la lecture à haute voix d'une phrase ou des phrases par les élèves. Les résultants montrent que les enseignants qui ont assisté à uniquement la Formation sur la lecture initiale étaient plus inclinés que l'ensemble d'enseignants à démontrer cette stratégie pendant la leçon observée (17 sur 40 ; 42,5% contre la moyenne de 38 sur 72 ; 32,5% ; p=0,088). Par contre, la proportion des leçons présentant cette activité parmi les enseignants qui ont assisté aux deux formations était inférieure de la moyenne (20 sur 69 ; 29,0%) et aucune leçon observée où l'enseignant a assisté à uniquement la Formation de mise à niveau (0 sur 7 ; 0,0%) n'a pas démontré cette technique[28].

### La comparaison du contenu par niveau pour les séances en L1

Une analyse portée sur le niveau des leçons observées en L1 (n=69) révèle des différences importantes, mais qui suivent les distinctions du programme entre les deux niveaux. Par exemple, trois activités ont été observées dans les classes CP mais pas du tout dans les classes L1 :

1. Le traitement d'un texte de genre particulier (3 sur 23 ; 13,0% des leçons CP)
2. La lecture d'un texte pour travailler la fluidité (4 sur 23 ; 17,4% des leçons CP), et
3. La lecture à haute voix d'une phrase ou des phrases/un texte (10 sur 23 ; 43,5% des leçons CP).

En outre, bien que des leçons de CI en L1 observées ont démontré les enseignants travailler le vocabulaire des élèves, la pratique du vocabulaire a été observée lors dans presque deux fois plus de leçons de CP que les leçons de CI : 8 sur 23, 34,8% des leçons de CP comparé à 5 sur 32 leçons de CI).

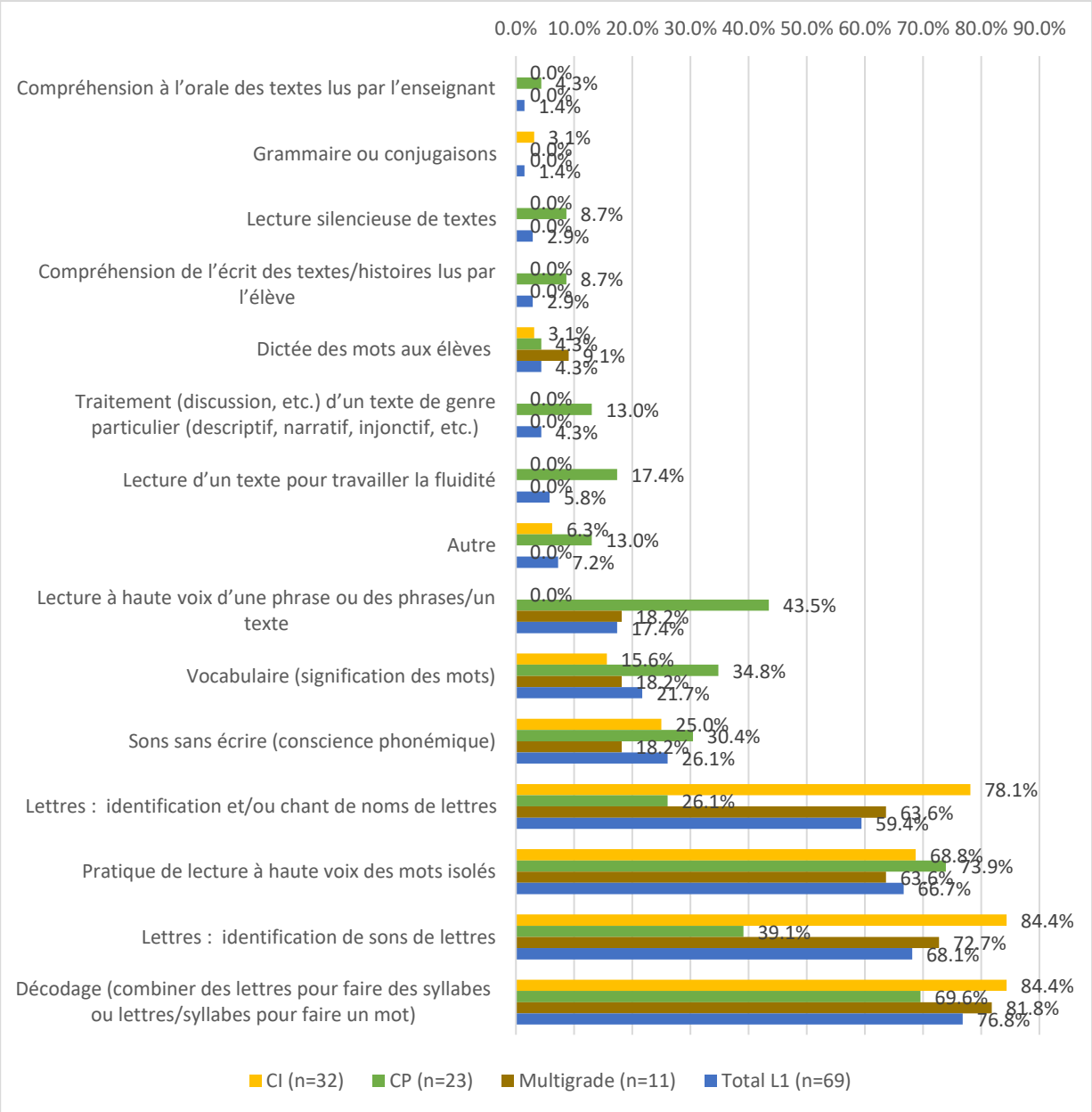
Par ailleurs, l'analyse des résultats identifie trois activités qui étaient plus présentes dans les classes CI que les classes CP dans les séances en L1 :

[28] Il convient de noter que le seul enseignant qui n'a pas assisté à aucune formation fait lire à haute voix les élèves d'une phrase (ou des phrases) lors d'une lécon en L2.

1. Le décodage (27 sur 32, 84,4% des leçons CI comparé à 16 sur 23 ; 69,6% en CP ; une différence de 14,8 points de pourcentage)
2. L'identification des sons de lettres (27 sur 32 ; 84,4% des leçons CI comparé à 9 sur 23 ; 39,1% en CP ; une différence de 45,2 points de pourcentage)
3. L'identification et/ou le chant des noms des lettres (25 sur 32 ; 78,1% des leçons CI comparé à 6 sur 23 ; 26,1% en CP ; une différence de 52,0 points de pourcentage)

La comparaison entre les séances CI et les séances multigrades en langue nationale montre que les différences sont à l'image de la comparaison entre CI et CP, bien que les écarts soient beaucoup moins importants. Cependant, le traitement d'un texte de genre particulier et la lecture d'un texte pour travailler la fluidité font l'exception, car comme pour les leçons de CI, ces activités étaient absentes dans les leçons multigrades observées en L1. Il est probable que la composition des classes multigrades dans l'échantillon explique la tendance à présenter des résultats semblables aux classes de CI car toute classe multigrade observée comprend le niveau CI, ce qui n'est pas le cas pour le CP. Le tableaux 44 résume ces comparaisons.

*Graphique 44 : Le contenu présente dans les leçons L1 selon le niveau (n=69)*



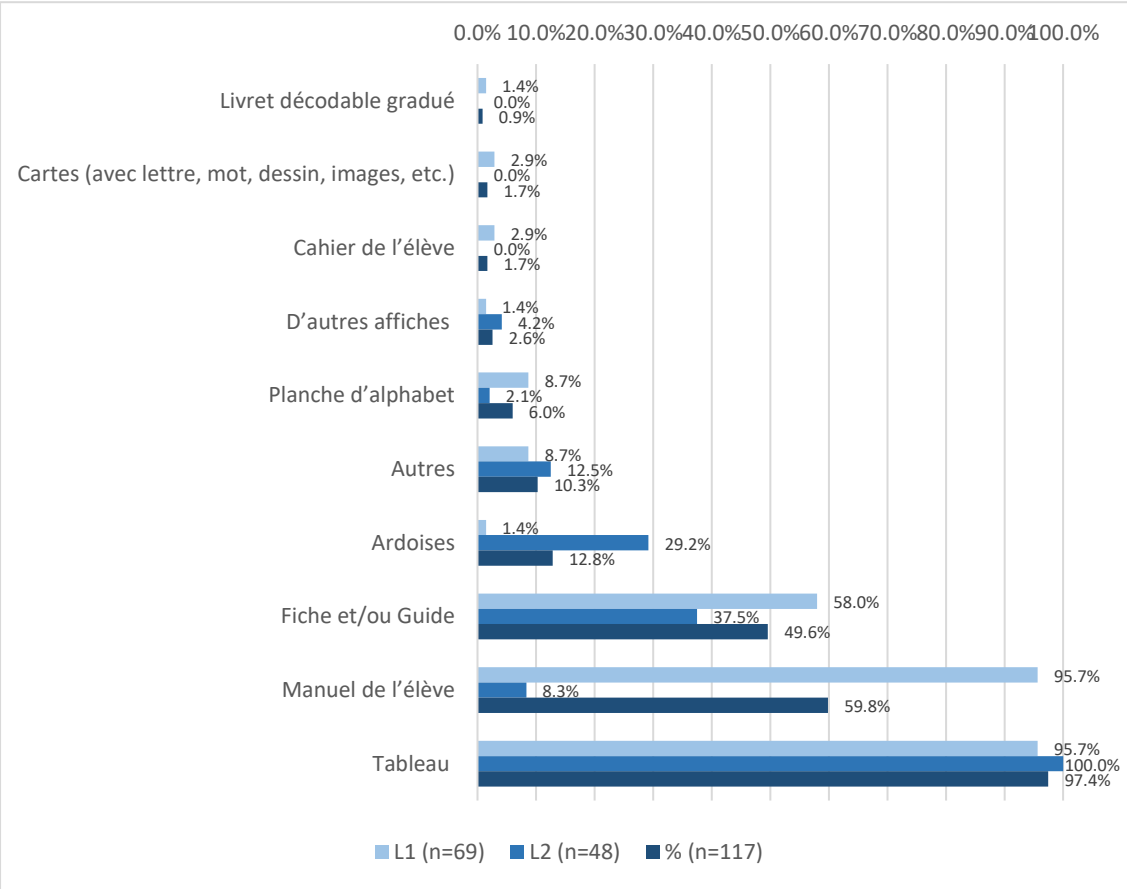
En outre, la comparaison entre l'étude de base et l'étude à mi-parcours fait ressortir des hausses dans la proportion du contenu liées aux techniques clés de l'approche Lecture Pour Tous lors des leçons observées. Suivant l'approche de l'étude de base où l'analyse porte sur la répartition des types de contenu sur l'ensemble du contenu observé, **les résultats indiquent une différence importante pour le décodage car au moment de l'étude de base, 12,5% du contenu de toutes les leçons observées portait sur le décodage comparé à 56,0% pour les leçons en L1 à mi-parcours, soit un écart de 43,5 points. La pratique du faire lire les élèves silencieusement était aussi beaucoup moins évident à mi-parcours où 24,1% du contenu observé lors des leçons en L1 portait sur la lecture silencieuse comparé à 1,5% à l'étude de base**. En revanche, la différence en ce qui concerne la lecture à haute voix entre les deux périodes est inconséquent : 13,53% à mi-parcours par rapport à 13,39% pour l'étude de base[29].

## Les matériels scolaires

Les pratiques des enseignants par rapport à l'utilisation des matériels scolaires ont aussi fait l'objet de cette présente enquête CAP. En ce qui concerne les matériels utilisés par les enseignants pendant les leçons observées, l'analyse révèle quatre supports clés pour l'ensemble des leçons observées :

1. Le tableau
2. Le manuel de l'élève
3. Les fiches de leçon/Guide de l'enseignant
4. Les ardoises

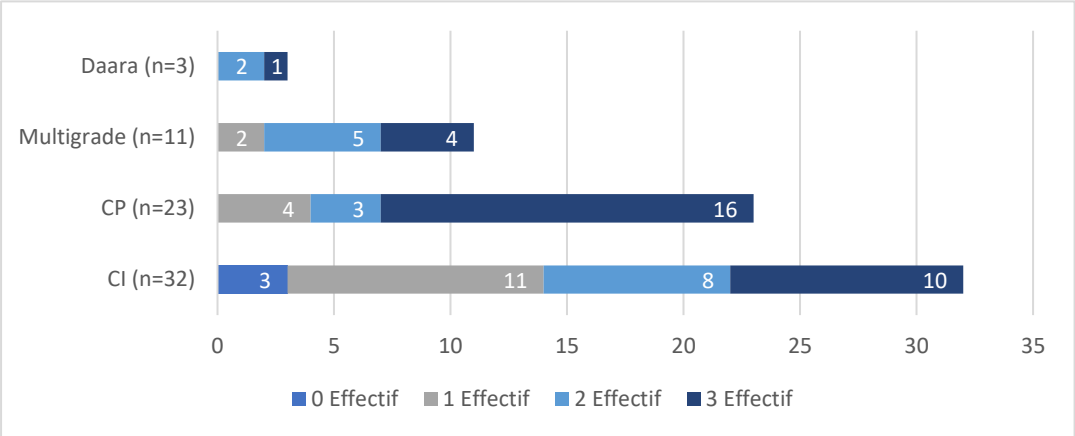
*Graphique 45 : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par l'enseignant selon le type de langue*




[29] Il convient de noter que la précision de « la lecture *à haute voix* d'une phrase ou des phrases/un texte » et « la lecture *silencieuse* d'un texte » s'agissent des révisions des outils pour l'étude à mi-parcours.

Comme prévu, **l'utilisation du tableau était très fréquente pour la quasi-totalité des leçons (114 sur 117 ; 97,4%) avec une légère différence par rapport au type de langue car toutes les leçons L2 ont enregistré son utilisation contre 66 sur 69 (95,7%) pour les leçons L1**. Néanmoins, en ce qui concerne **le manuel de l'élève la distinction entre ces deux types de leçons est même plus importante.** Le programme Lecture Pour Tous a élaboré et fourni des manuels de lecture de l'élève aux écoles pour les séances en langues nationales. Les résultats de cette étude montrent que **sur les 69 leçons L1 observées, 66 (95,7%) ont fait recours aux manuels contre seulement 4 sur 70 (8,3%) pour les leçons L2** (p≤0,001). Vu de plus près, parmi les leçons en langue nationale, les trois leçons où l'utilisation du manuel n'a pas été constatée sont des leçons de CI (sur 32 ; 9,4%). **La proportion des leçons L1 où le manuel a été exploité tout au long du cours (pour toutes les trois périodes d'observation) est environ deux fois supérieure pour les classes de CP (16 sur 23 ; 69,6%) que pour les autres types des classes où cette envergure d'utilisation a été enregistré pour un tiers des leçons (p=0,071).**

*Graphique 46 : Nombre de périodes d'observation par classe où l'enseignant a utilisé le manuel de l'élève pendant les leçons L1.*



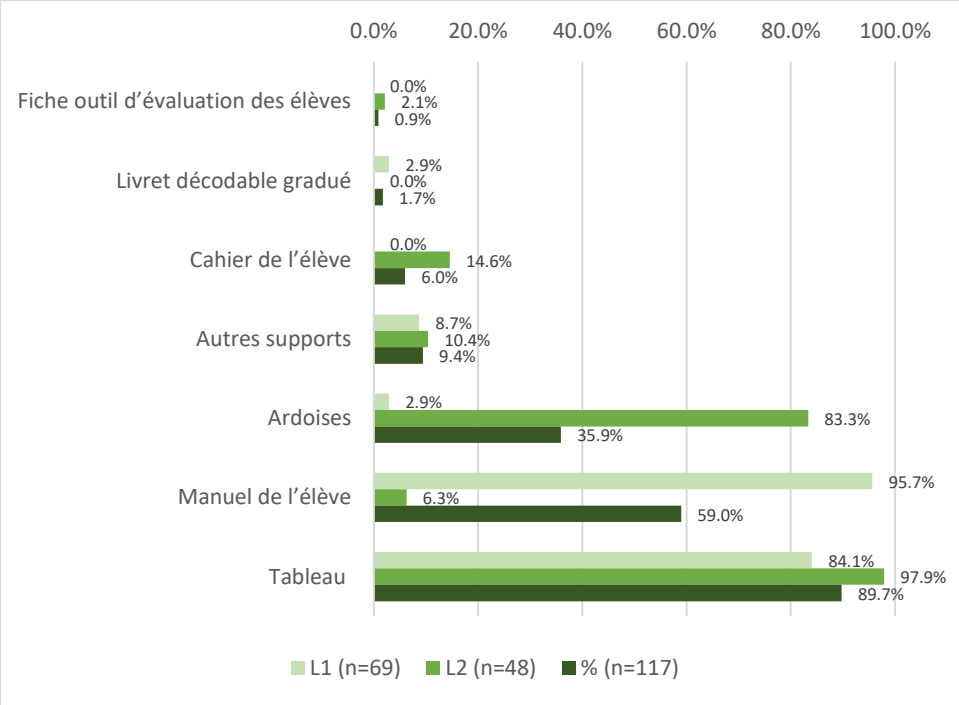

En ce qui concerne **les supports pour orienter la leçon**, l'étude a exploré l'utilisation du Guide de l'enseignant ainsi que les fiches de leçons. L'observation n'a pas pu faire la distinction entre les deux. De l'analyse **il ressort que lors de plus de la moitié des leçons L1 (40 sur 69 ; 58,0%) les enseignants ont utilisé ces supports pendant au moins une période d'observation contre un peu plus d'un tiers des leçons L2 (18 sur 48 ; 37,5%).** La différenciation des leçons L1 par classe révèle des résultats légèrement plus élevés pour les classes multigrades (7 sur 11 ; 63,6%) et les *daaras* (2 sur 3 ; 66,7%) bien que leur représentation parmi l'échantillon soit limitée.

Même si **l'ardoise** prend la quatrième position pour les matériels scolaires, la répartition par langue d'enseignement laisse comprendre que **son utilisation est quasi-non-existante au niveau des séances de lecture en L1 observée** ; un seul cas parmi les 69 leçons en L1 a été constaté. Par contre, les enseignants ont fait recours aux ardoises dans 14 sur 48 (29,2%) des leçons de L2 (p≤0,001).

Enfin **le résultat montrant qu'une seule leçon parmi les 117 observées (0,9%) a mis en exergue l'utilisation des livrets décodables gradués semble pouvoir confirmer les résultats du questionnaire** où moins d'un enseignant sur cinq (14 sur 72 ; 19,4%) a exprimé avoir une connaissance parfaite de leur utilisation**. Toutefois, les résultats du questionnaire signalent une évolution positive à cet égard car il est noté une augmentation de de 20,9 de points sur le pourcentage d'enseignants qui affirment connaître au moins « assez » comment utiliser les livres gradués à l'étude de base (p≤0,001).** Il convient également de noter que les livres gradués n'existent qu'en L1 et leur utilisation change selon le moment de l'année et selon le programme.

L'étude apporte également un éclairage sur l'utilisation du matériel scolaire par les élèves. **L'utilisation par les enfants des manuels de l'élève et du tableau suit les mêmes tendances que pour les enseignants**. En ce que concerne les manuels des élèves, les résultats sont presque identiques, leur utilisation étant observée dans 66 sur 69 (95,7%) des leçons L1. **Une analyse plus approfondie montre que leur utilisation a été constante tout au long de la séance pour plus de la moitié des leçons de L1 (37 sur 69 ; 53,6% ; p≤0,001).** L'utilisation du tableau présente une légère variation par rapport à l'utilisation par l'enseignant puisque **la proportion des leçons où les élèves utilisent le tableau est inférieure de plus de dix points pour les classes de L1 que pour les classes de L2 (58 sur 69 ; 84,1% contre 47 sur 48 ; 97,9% ; p=0,011**). Les écarts entre les cours de L1 et de L2 sont encore plus marqués pour l'utilisation des ardoises par les élèves. **Alors que les élèves utilisaient les ardoises pendant la majorité des cours de L2 (40 sur 48/83,3%), leur utilisation était presque entièrement absente des cours de L1 (2 sur 117 ; 2,9% ; p≤0,001).**

*Graphique 47 : La répartition des leçons par type de matériel utilisé par l'élève selon la langue*




Une explication possible de l'utilisation moins importante du tableau noir et de l'ardoise par les élèves pendant les séances de lecture en L1 pourrait être la fourniture et l'utilisation de manuels d'élèves de Lecture Pour Tous pour les cours de L1. Toutefois, ces résultats, conjugués à l'absence totale du cahier de l'élève dans toutes les leçons de L1 échantillonnées, peuvent indiquer que les élèves écrivent beaucoup moins souvent pendant les leçons de L1 que pendant les leçons de L2[30].

[30] Bien que la proportion de leçons où l'utilisation du cahier d'élèves a été constaté soit très faible (lors de 7 leçons sur 117 ; 6,0%) il convient de noter qu'aucune des 7 leçons où les enseignants ont assisté à seule la Formation de mise à niveau a présenté ce support. La proportion pour ceux qui ont assisté à uniquement la Formation sur la lecture initiale et celle pour les enseignants qui ont assisté à toutes les deux formations reste près de la moyenne pour l'ensemble avec 2 sur 40 (5,0%) et 4 sur 69 (5,8%) respectivement (p=0,087). En ce qui concerne les matériels scolaires, deux autres questions ont manifesté des associations statistiquement significatives avec les formations LPT assistées mais les taux sont si faibles que ces résultats ne méritent pas d'explication. A titre d'illustration, la liaison est significative par rapport à l'utilisation d'autres affiches (p=0,001). Néanmoins, ce support a figuré lors de 3 sur 117 leçons, 2 desquelles étaient avec des enseignants ayant assisté à la Formation mise à niveau et l'autre avec un enseignant ayant assisté à la Formation sur la lecture initiale.

En outre, conformément à l'approche d'analyse de l'étude de base qui fait la répartition des matériels observés, le manuel de l'élève fait l'objet de 34,4% des observations des matériels utilisés lors des leçons L1 à mi-parcours contre 5,77% des observations faites au cours de l'étude de base. Une augmentation est notée par rapport à l'utilisation de la fiche ou le guide de l'enseignant (19,8% à mi-parcours comparé à 14,4% lors de l'étude de base). L'utilisation du manuel de l'élève par l'élève suit la même tendance que pour les enseignants car l'utilisation du manuel a été constaté 54,1% parmi les matériels contre seulement 5,5% pour l'étude de base. Cette augmentation dans l'utilisation du manuel semble être accompagnée par une diminution de l'utilisation des ardoises : 40,2% pour l'étude de base comparé à 1,4% à mi-parcours. Ces résultats indiquent des changements dans l'utilisation des matériels chez les enseignants comme chez les élèves.

### Actions et interactions des élèves

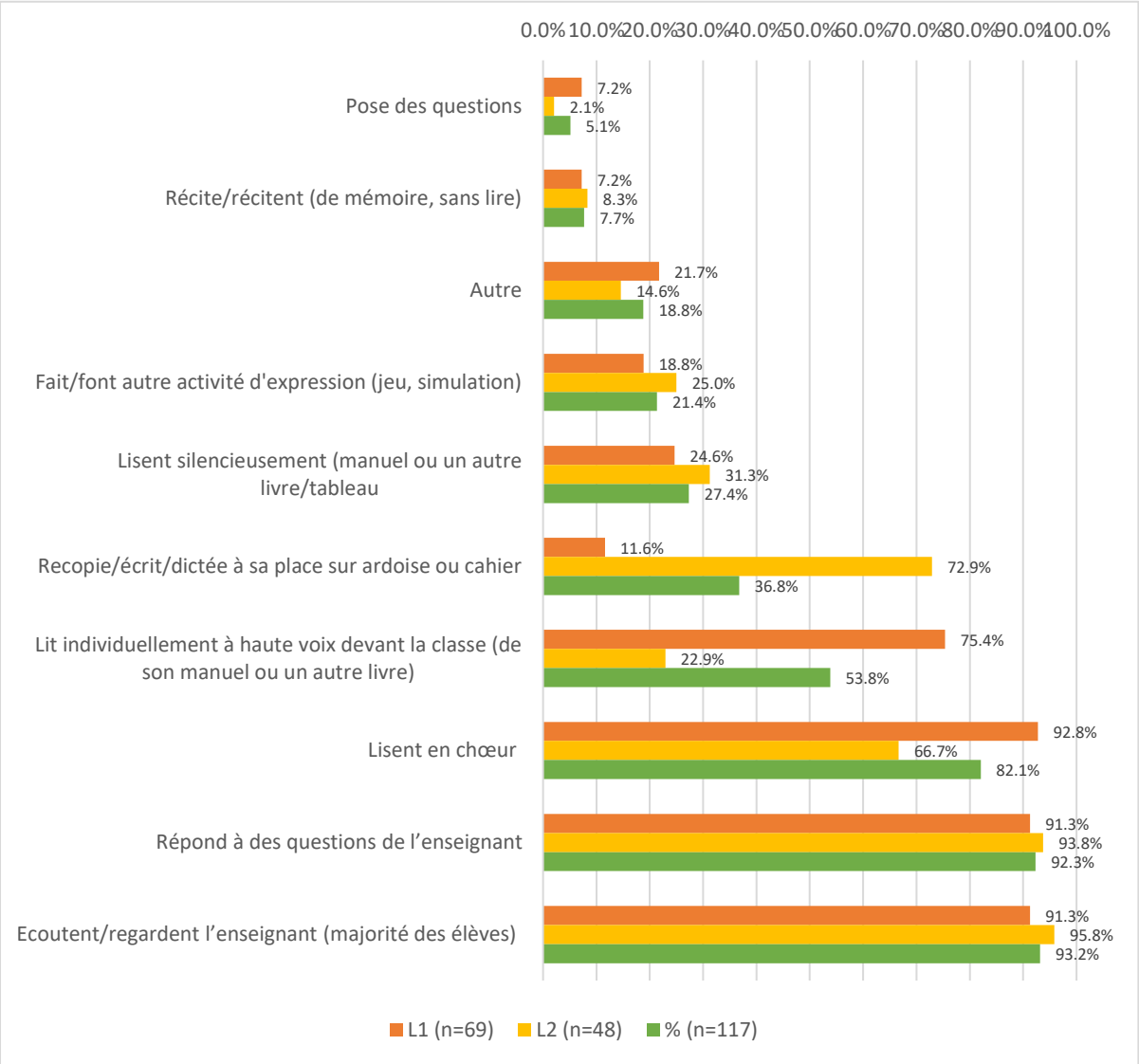
En plus des résultats évoqués par rapport au contenu des leçons, l'enquête a cherché à explorer les actions et les interactions des apprenants pendant les leçons de lecture. Il n'est pas surprenant que l'analyse dans l'ensemble montre que **les élèves interagissaient tout d'abord avec les enseignants soit en écoutant ou regardant l'enseignant soit en répondant à ses questions** (109 sur 117; 93,2% et 108 sur 117 ; 92,3% des leçons respectivement).

Trois techniques de lecture des élèves ont été traitées par l'enquête : la lecture silencieuse, la lecture individuelle à haute voix et la lecture en chœur. L'analyse différentielle selon le type de langue d'enseignement (L1 ou L2) montre des associations significatives avec la proportion des leçons ayant mis en application ces types d'exercices. **La proportion de leçons ayant présenté la lecture silencieuse est légèrement inférieure pour les séances en L1 (17 sur 69 ; 24,6%) que pour les séances en L2 (15 sur 48 ; 31,3%).** L'inverse est noté pour les deux autres types de lecture où ces présences pendant les leçons L1 dépassent largement celles pendant les leçons L2. A titre d'exemple, **64 sur 69 (92,8%) des leçons L1 ont indiqué des élèves lisant en chœur contre 32 sur 48 (66,7%) pour les leçons L2**. Ce résultat est statistiquement significatif ($p \leq 0{,}001$). En outre, l'écart est significatif et même plus important pour la lecture individuelle à haute voix où **la proportion des leçons L1 ayant utilisé cette technique comme activité dépasse de trois fois la proportion des leçons L2 (52 sur 69 ; 75,4% contre 11 sur 48 ; 22,9% ; $p \leq 0{,}001$).** Néanmoins, comme rappel le programme Lecture Pour Tous n'intervient pas de tout sur la L2. En utilisant une autre approche à l'analyse, la méthode de l'étude de base, confirme que la lecture individuelle à haute voix comprend une plus grande partie des actions et interactions des élèves observées : 15,8% des actions pendant les séances L1 à mi-parcours comparé à 7,0% pour toutes les leçons observées avant le démarrage du programme Lecture Pour Tous.

Vu de plus près, l'analyse différentielle selon certaines caractéristiques montre que la langue nationale désignée, la zone de l'école, le sexe de l'enseignant et la région restent significativement liés à l'application de la lecture individuelle à haute voix lors d'une leçon en L1[31]. En ce qui concerne la langue nationale désignée, **parmi les trois langues identifiées par Lecture Pour Tous, les écoles pulaars occupent la première place dans toutes les leçons L1 (7 sur 7 ; 100%) ayant cette activité suivie des écoles désignées wolof (29 sur 37 ; 78,4%) et ensuite les écoles désignées seereer (16 sur 25 ; 64,0%** ; p=0,012).

[31] Par rapport aux formations LPT, les résultats d'une seule question liée aux interactions et actions des élèves ressorte comme significative : la récitation. Cependant, les résultats ne sont pas concluants. Dans l'ensemble, seules 9 sur 117 leçons (7,7%) ont manifesté la récitation des élèves. Parmi les leçons où l'enseignant a assisté à uniquement la Formation sur la lecture initiale, 1 sur 40 (2,5%) a demandé aux élèves de réciter, 1 leçons sur 7 (14,3%) pour la Formation de mise à niveau et 6 leçons sur 69 (8,7%) pour ceux qui ont assisté les deux formations.

*Graphique 48 : La présence des actions et interactions des élèves selon le type de langue (L1 ou L2)*




Le milieu de l'école apparait aussi comme un autre facteur discriminant. Il ressort de l'analyse que parmi les 69 séances observées en L1**, la lecture individuelle à haute voix constitue l'action observée pendant toutes les 11 leçons (100%) dans les écoles urbaines contre 71,0% dans les écoles rurales** (p=0,034). En outre, l'analyse montre une liaison significative entre le sexe de l'enseignant et l'observation de ce type de lecture. **Un peu plus d'hommes que de femmes ont appliqué la lecture individuelle à haute voix pendant les leçons observées (11 sur 48 ou 77,1% chez les hommes contre 15 sur 21 ou 71,4% des leçons L1 chez les femmes). L'inverse a été constaté pour les leçons L2 où plus de femmes ont effectué la lecture individuelle (4 sur 14 ; 28,6% contre 7 sur 34, 20,6% ; p=0,072) au moins une fois pendant l'une des trois périodes d'observation**. Le croisement du pourcentage des séances démontrant la lecture individuelle à haute voix avec les formations suivies n'est pas révélateur.

Enfin, parmi toutes les actions enquêtées, le fait **que les élèves recopient, écrivent ou répondent à une dictée sur une ardoise ou un cahier a enregistré l'écart le plus important entre les séances en L1 et L2. Seuls 8 sur 69 (11,6%) séances en L1 ont présenté cette activité contre 35 sur 48 (72,9%) pour les séances en L2 (p≤0,001)**. Pris dans l'ensemble, les résultats suggèrent que le programme Lecture Pour Tous appuie les enseignants à opter pour des stratégies plus actives.

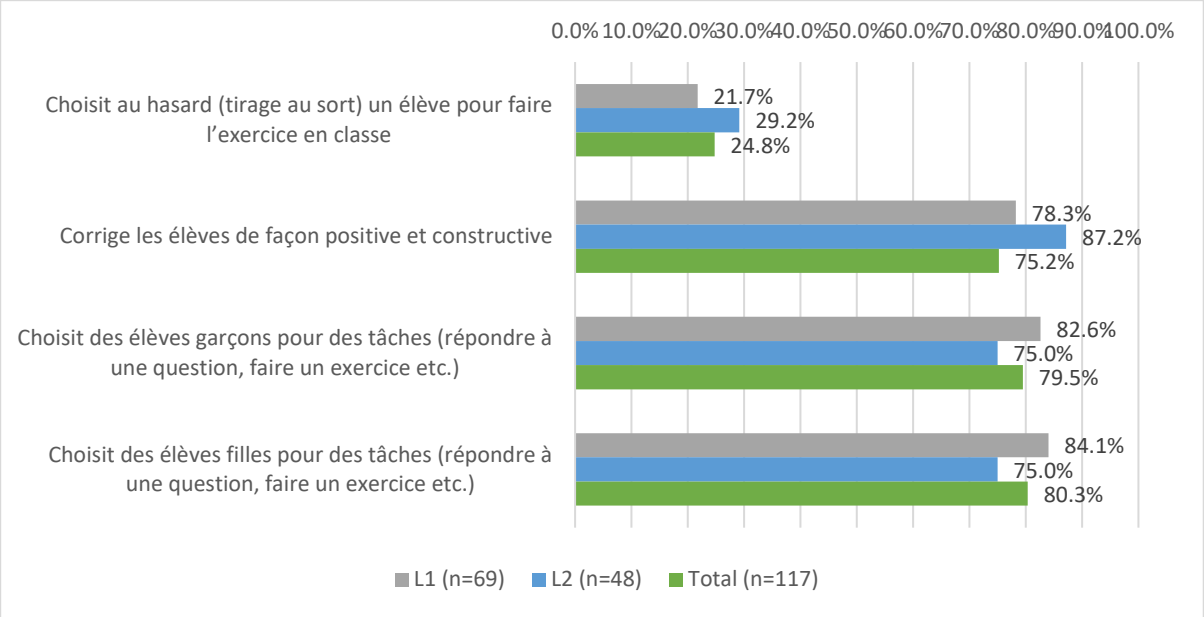
## La participation équitable des élèves

Comme pour le questionnaire, l'observation des leçons a visé quatre pratiques pour mieux explorer le travail des enseignants relatif à la participation équitable des élèves. Par rapport à l'utilisation d'une technique clé de la méthodologie Lecture Pour Tous, **20 enseignants sur 72 (27,8%) au niveau du questionnaire ont affirmé avoir appliqué le choix au hasard d'un élève pour faire un exercice en classe pendant toute la journée, soit** une augmentation de 3,5 points depuis l'étude de base (cependant le résultat n'est pas statistiquement significatif ; p=0,398)**.** Ceci est la réponse attendue du programme Lecture Pour Tous. Afin de trianguler, les données des observations indiquent que **dans l'ensemble, 29 sur 117 leçons observées (24,8%) ont présenté le choix au hasard d'un élève pour faire un exercice en classe**[32]. L'analyse différentielle selon le type de langue (L1 ou L2) montre qu'un peu moins de leçons en L1 ont adopté cette approche que les leçons en L2 (15 sur 69 ; 21,7% contre 14 sur 48 ; 29,2%, respectivement) bien que ces résultats ne soient pas statistiquement significatifs. Toutefois, la présence de cette méthode dans les séances L2 qui n'ont pas fait l'objet d'interventions du programme Lecture Pour Tous est surprenant et suggère éventuellement l'existence d'effets secondaires.

La répartition subséquente des résultats par langue d'enseignement indique des associations significatives. Dans l'ensemble, **les leçons observées en langue pulaar ont plus montré l'utilisation choix au hasard pour sélectionner les élèves avec un peu moins de la moitié des leçons (6 sur 14 ; 42,9%) comparé à moins d'un tiers pour les leçons wolof (17 sur 57 ; 29,8%) et juste un peu plus d'un sur dix pour les leçons en seereer (6 sur 46 ; 13,0%** ; p≤0,001). En outre, c'est surprenant de noter que **les enseignants ayant entre 11 et 15 ans d'expérience utilisent le plus ce choix au hasard (13 sur 25; 52,0%) comparé à 6 sur 38 (15,8%) pour les nouveaux (1 à 10 ans) et 5 sur 22 (22,7%) pour ceux avec au moins 16 ans d'expérience (p=0,018).** Pris dans l'ensemble, ces résultats désagrégés peuvent indiquer une stratégie de ciblage pour la remédiation.

*Graphique 49 : La présence des pratiques promouvant une participation équitable dans les leçons observées selon le type de langue (L1 ou L2)*

[32] La comparaison des observations de l'étude à mi-parcours avec celles de l'étude de base est moins révélatrice car elle indique une réduction d'un point dans la stratégie de sélection des élèves constatée : 11,9% à l'étude de base contre 10,7% à mi-parcours. L'approche d'analyse qui prend en compte uniquement la catégorie de sélection est notée comme limite.




Dans l'ensemble, en ce qui concerne la participation équitable selon le genre, **les résultats de l'enquête montrent qu'environ dans 8 sur 10 leçons observées l'enseignant a choisi des élèves garçons et filles pour effectuer des tâches académiques[33] (93 sur 117 leçons ; 79,5% et 94 sur 117 ; 80,3% respectivement)**. Ces chiffres sont à l'image des réponses des enseignants sur le questionnaire où 57 sur 72 (79,2%) ont déclaré avoir une connaissance satisfaisante ou parfaite des techniques participatives selon le genre. **Ce résultat indique une évolution positive avec une augmentation de 19,3 points depuis l'étude de base (p<0,001).** Comme visualisé par le graphique 44, un examen plus approfondi avec la répartition par type de langue (L1 ou L2) montre que ces taux sont un peu plus élevés dans les leçons L1 que les leçons L2 bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives.

En outre, le programme Lecture Pour Tous considère **la correction positive et constructive du travail des élèves** comme une motivation pour les élèves à participer pleinement aux séances de lecture. Comme indiqué dans le graphique 44, dans l'ensemble, **cette stratégie a été constatée dans 88 sur 117 (75,2%) des leçons observées et elle était plus présente dans les séances en L2 que les séances en L1 (34 sur 48 ; 87,2% contre 54 sur 69 ; 78,3% respectivement)**, bien que cette association ne soit pas statistiquement significative. Par contre**, la liaison entre la correction positive et la langue nationale désignée à l'école reste significative et démontre des réactions affirmatives dans la totalité (14 ; 100%) des leçons observées en pulaar contre 48 sur 57 (84,2%) des leçons en wolof et une proportion même inférieure lors des leçons en seereer (26 sur 46 ; 56,5% des leçons** ; p≤0,001).

Enfin l'enquête a aussi exploré la participation des élèves ayant un handicap connu par l'enseignant. Ces derniers étaient présents dans 36 sur 117 leçons observées. **Un quart des leçons observées (9 sur 36 ; 25,0%) ont indiqué la sélection des élèves en question. L'analyse différentielle par type de langue laisse comprendre une meilleure représentation avec 8 sur 19 (42,15%) dans les leçons L1 ayant sélectionné les élèves ayant un handicap identifié comparé à une seule leçon en L2 (1 sur 17 ; 5,9%).** Les résultats remettent en question les résultats du questionnaire où presque trois-quarts des enseignants (53 sur 72 ; 73,61%) estiment avoir au moins un niveau satisfaisant des techniques liées au milieu et aux capacités cognitives et physiques de l'enfant, ce qui représente une augmentation de 18,8 points depuis l'étude de base (p≤0,001). N'empêche, l'interprétation des

[33] Par exemple, répondre à une question ou faire un exercice.

résultats nécessite la prudence en raison du très petit nombre d'enfants ayant un handicap dans les leçons observées[34].

### Modélisation des nouvelles compétences : « je fais, nous faisons, tu fais »

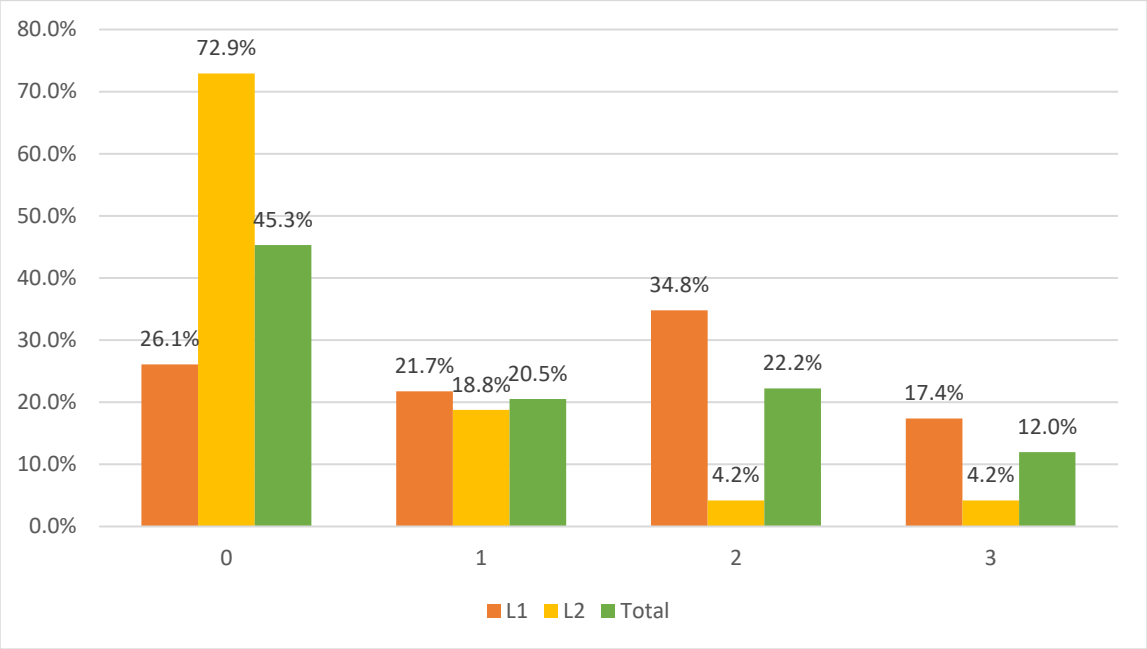
La modélisation d'une nouvelle connaissance ou compétence par l'enseignant qui est reprise par toute la classe et ensuite par des élèves individuellement fait partie des techniques d'enseignement phare du programme Lecture Pour Tous. La technique comprend trois étapes « je fais, nous faisons, tu fais » et toutes les trois activités doivent être réalisées pour que la pratique fonctionne bien. Selon l'équipe Lecture Pour Tous, la totalité des leçons dans les manuels Lecture Pour Tous comprend l'approche « je fais, nous faisons, tu fais » comme activité clé qui se répète plusieurs fois pendant une même leçon. L'analyse des données SSME démontre que dans l'ensemble 83,1% des enseignants ont exprimé avoir utilisé la technique pendant plus de trois leçons lors de la semaine précédente. Il existe une association significative (p≤0,001) entre la région et cette proportion d'enseignants. Les enseignants de Kaffrine occupent la première place avec 91,2% d'entre eux qui ont dirigé cet exercice au cours d'au moins trois leçons suivi par Diourbel (85,1%), Kaolack (84,8%), Louga (81,8%), Fatick (81,4%) et ensuite Matam (78,2%) en dernier.

**Les observations de leçons de l'étude CAP enseignant confirment la présence de toutes les trois étapes de cette technique[35] durant presque trois sur quatre leçons en L1 (51 sur 69 ; 73,9%) contre seulement un peu plus d'un quart (13 sur 48 ; 27,1%) des leçons en L2 (p≤0,001).** Cet écart indique une possible influence positive du programme sur les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la lecture chez les enseignants. Néanmoins, le résultat du questionnaire dépasse même ce taux satisfaisant des leçons L1 avec 68 sur 72 (94,4%), des enseignants disant de pratiquer cette technique au moins plusieurs fois par jour. **Ceci signale une augmentation de 52,0 points depuis l'étude de base (p≤0,001)**. La réponse offre une indication de l'importance que les enseignants accordent à la technique « je fais, nous faisons, tu fais. ».

*Graphique 50 : Pourcentage de leçons avec des cycles complets du « Je Fais, Nous Faisons, Tu Fais » par type de langue d'enseignement*

[34] Un maximum de 3 élèves ayant un handicap a été constaté lors d'une seule leçon. Un seul élève ayant un handicap a été noté dans la plus-part des cas (17).

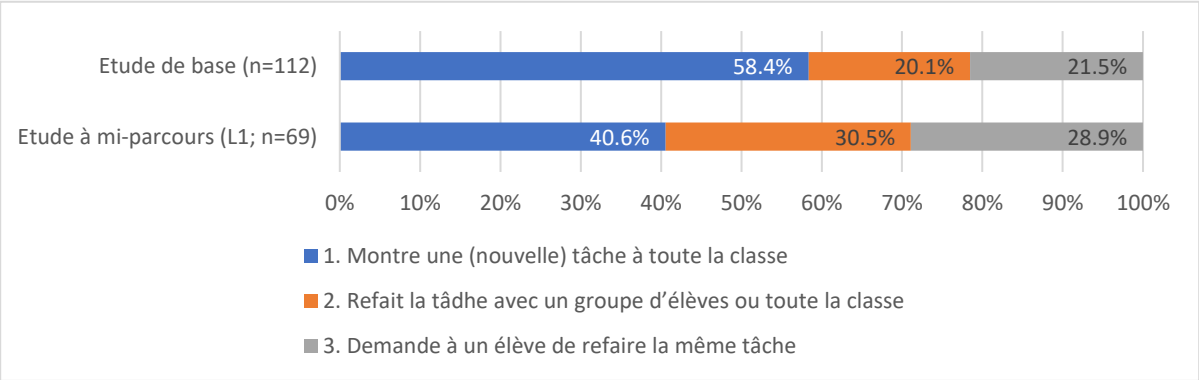
[35] Les trois étapes comprennent que l'enseignant 1) montre une (nouvelle) tâche á toute la classe, 2) refait la tâche avec un groupe d'élèves ou toute la classe et en suite, 3) demande á un élève de faire la même tâche devant la classe.




L'analyse approfondie des leçons L1 fait ressortir une association significative avec la langue nationale désignée. Dans les écoles seereers, plus de la moitié des leçons observées (**14 leçons sur 24 ; 56,0%) n'ont pas compris l'utilisation complète de la méthodologie contre 3 sur 37 (8,1%) et 1 sur 7 (14,3%) dans les écoles désignées wolof et pulaar respectivement** (p=0,004).

En outre, la comparaison des résultats de l'étude de base avec l'étude à mi-parcours porte des éclaircissements sur la répartition des étapes composant la technique « je fais, nous faisons, tu fais. » Comme indique le graphique 51, même si les observations ont toujours plus mis en évidence la première phase « je fais » que les deux phases suivantes, le partage entre les trois étapes était plus équitable lors de l'étude à mi-parcours.

*Graphique 51 : La comparaison baseline/midline – la répartition des étapes de « Je fais, nous faisons, tu fais »*

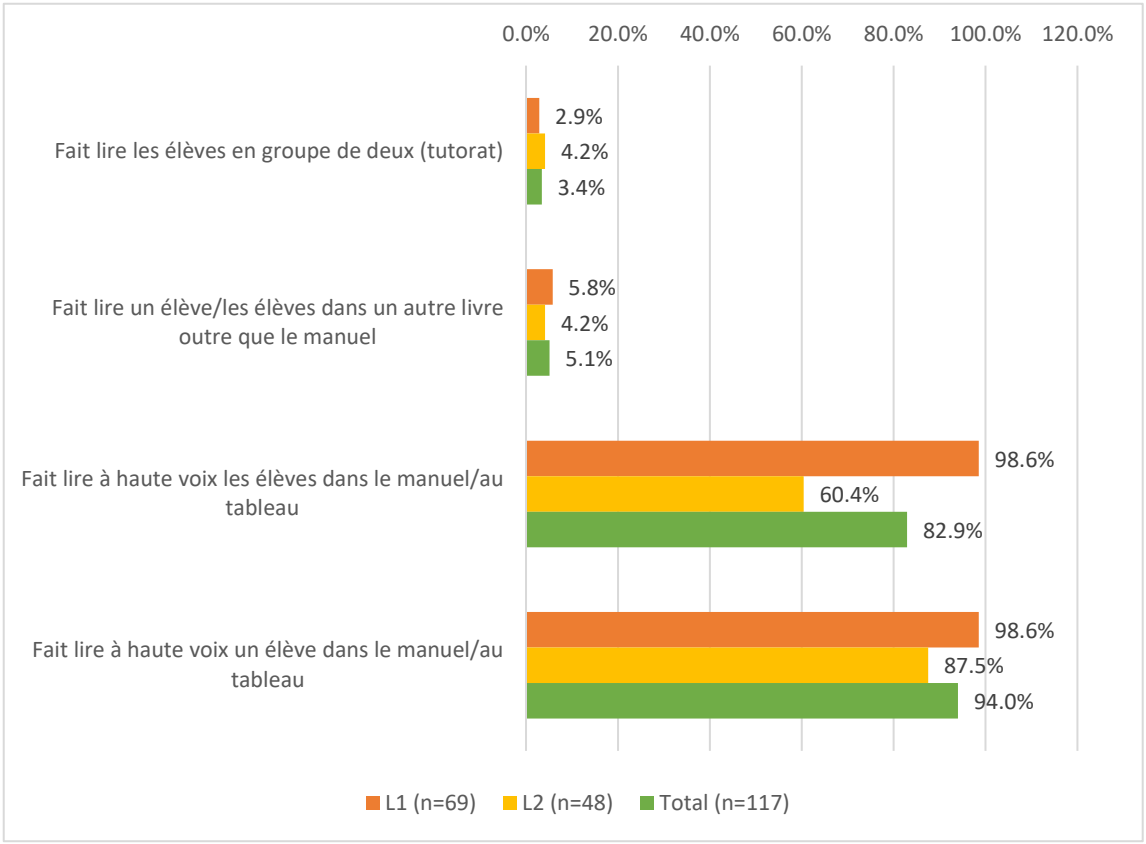



## Faciliter la pratique de la lecture chez les élèves

Parmi les techniques utilisées pour faire lire les élèves en classe, l'enquête a exploré quatre possibilités. **En ce qui concerne la lecture en groupe de deux ou la lecture d'un livre outre que le manuel, les résultats sont très faibles (4 sur 117 ; 3,4% et 6 sur 117 ; 5,1% respectivement).** Ces résultats entrent en conflit avec ceux du questionnaire où une proportion plus importante (36 sur 72 ; 50,0% et 27 sur 72 ; 37,5%) ont déclaré de mettre en œuvre ces pratiques au moins plusieurs fois par jour. L'analyse montre que tous les cas enregistrés appartiennent au niveau CI à l'exception d'une classe multigrade. **Par contre, la majorité des leçons ont mis en exergue deux stratégies de lecture à haute voix. L'analyse montre que 110 leçons sur 117 (94,0%) ont utilisé la lecture à haute voix par un élève avec le manuel ou au tableau pendant au moins une période d'observation suivi par 97 sur 117 (82,9%) pour la lecture par plus d'un seul élève**. Dans ces deux cas, les résultats du questionnaire corroborent les observations. Par rapport à la fréquence, 63 sur 72 (87,5%) et 67 sur 72 (93,1%) des enseignants enquêtés ont déclaré de faire lire les élèves tous ensemble et individuellement à haute voix au moins plusieurs fois par jour. **Ces résultats montrent des évolutions positives depuis l'étude de base de 40,1 et 11,9 points de pourcentage respectivement** ($p \leq 0{,}001$ pour toutes les deux)**. En outre, ils indiquent une meilleure compréhension des enseignants Lecture Pour Tous de l'utilité de faire lire les élèves à haute voix.**

Même si l'analyse différentielle des observations ne révèle pas de liaison statistiquement significative pour les autres variables, la déségrégation par type de langue (L1 et L2) démontre des distinctions. **Pour la lecture à haute voix pour un comme pour des élèves, toutes les séances L1, sauf une, en ont fait des épreuves (68 sur 69 ; 98,6%) contre 42 sur 48 (87,5% ; $p \leq 0{,}001$) pour la lecture par un élève et 29 sur 48 (60,4% ; $p=0{,}002$) pour la lecture des élèves dans les séances L2 respectivement.**

*Graphique 52 : La présence des stratégies de lecture dans les leçons par type de langue (L1 ou L2)*




## L'évaluation des élèves et la remédiation

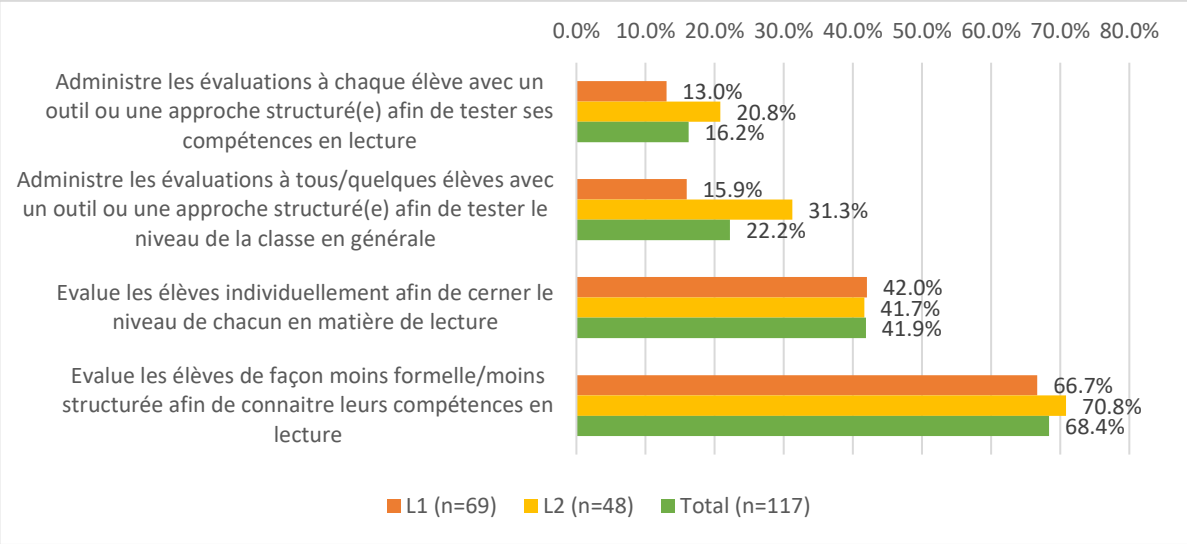
En ce qui concerne l'évaluation des élèves pendant la leçon, l'enquête fait une distinction entre l'évaluation structurée et l'évaluation moins formelle[36]. Les résultats des observations indiquent une utilisation plus importante des stratégies moins formelles pendant les leçons échantillonnées. **Les proportions des leçons sur l'ensemble des leçons observées ayant utilisé les stratégies moins formelles dépassent de loin les proportions ayant utilisé les stratégies plus structurées :** 49 sur 117 (41,9%) pour l'évaluation moins formelle individuelle et 80 sur 117 (68,4%) pour l'évaluation de groupe contre 19 sur 117 (16,2%) et 26 sur 117 (22,2%) pour l'évaluation structurée respectivement. Comme indiqué dans le graphique 47, la répartition par type de langue (L1 ou L2) pour trois sur quatre types d'évaluation traitée montre que la proportion des leçons utilisant l'évaluation structurée est plus élevée pour les leçons de français (L2) que pour les leçons en langues nationales (L1). Néanmoins, les résultats ne sont pas statistiquement significatifs.

En parallèle, le questionnaire a demandé aux enseignant d'identifier s'ils utilisent ces quatre stratégies d'évaluation ou non. Plus de neuf sur dix enseignants ont répondu les utiliser au moins rarement. Les proportions pour ceux qui utilisent les quatre techniques d'évaluation indiquant « assez souvent » ou « très souvent » varient de 34 enseignants sur 72 (47,2%) pour l'évaluation individuelle structurée à 50 sur 72 (69,4%) pour l'évaluation individuelle moins formelle (voir la table en annexe). Dans ce cas, les résultats du questionnaire suggèrent moins de différentiation dans les croyances des enseignants que dans les pratiques observées. En outre, la comparaison des données entre l'étude à mi-parcours et

[36] Un contrôle ou un exercice noté sont deux exemples des évaluations structurées. Par contre l'évaluation moins formelle demande aux élèves de faire des exercices comme lire à haute voix ou aller au tableau. Au cas d'une bonne réponse l'élève reçoit des encouragements et au cas d'erreur l'élève reçoit un feedback constructif. Ces exercices peuvent se faire en groupe.

l'étude de base démontre de petites réductions (entre 1,1 et 4,3 points de pourcentage[37]) dans la proportion des enseignants qui affirment avoir administré des évaluations de toute sorte sauf pour l'évaluation de façon moins formelle/structurée afin de connaître les compétences des élèves en lecture. Ceci a enregistré une croissance de 5,2 points bien que le résultat n'atteint pas le seuil de signification statistique (p=0,197). **La question de l'évaluation nécessite plus d'attention.**

*Graphique 53 : La présence des stratégies d'évaluation dans les leçons par type de langue (L1 ou L2)*




La répartition selon les caractéristiques clés de l'enquête identifie peu d'associations statistiquement significatives entre les données liées à l'évaluation. Cependant, l'analyse différentielle démontre que la proportion des leçons ayant utilisé des méthodes d'évaluation individuelle des élèves afin de cerner le niveau en lecture est plus élevé chez les enseignants les plus expérimentés que chez les autres enseignants. **Un taux supérieur à la moitié des enseignants avec plus de 16 ans de carrière (13 sur 22 ; 59,1%) ont traité l'évaluation individuelle pendant au moins une période d'observation lors de la leçon contre 4 sur 19 (21,1%) pour ceux avec 1 à 5 ans d'expérience, 6 sur 19 (31,6%) pour ceux avec 6 à 10 ans et 6 sur 25 (24,0%) pour ceux avec 11 à 15 ans (p=0,016)**. En outre, en ce qui concerne les formations Lecture Pour Tous, la relation est uniquement statistiquement significative pour les évaluations structurées administrées à plus d'un élève. **Dans l'ensemble, la proportion de leçons où l'évaluation structurée a été constatée avec des enseignants ayant participés aux deux formations Lecture Pour Tous est inférieur à la proportion de ceux qui ont assisté uniquement à la Formation sur la lecture initiale et même inférieur à la proportion de ceux qui ont assisté uniquement à la Formation de mise à niveau** (11 sur 40 ; 27,5% contre 12 sur 69 ; 11,4% et 3 sur 7 ; 42,9% respectivement ; p=0,027). Néanmoins, ce résultat seul n'est pas trop révélateur et indique le besoin de plus d'attention. Toutefois, l'évaluation structurée ne se fait pas si souvent et le peu d'observations de cette pratique peut être plutôt lié aux moments d'arrivée dans les écoles et au fait qu'au maximum uniquement deux leçons par enseignant ont été observées.

L'analyse d'une pratique précise qui porte sur le contrôle du travail des élèves offre un exemple concret de la manière dont les enseignants pourraient effectuer une évaluation continue et constructive afin de renforcer les compétences des élèves en lecture. **Les résultats montrent que la proportion des leçons où les enseignants circulaient dans la classe pour mieux traiter la lecture**

[37] Les résultats liés la question sur l'administration des évaluations à des élèves avec un outil ou une approche structurée afin de tester le niveau de la classe en générale ne sont pas statistiquement significatifs (p=0,565). Par contre, les résultats portant sur l'évaluation de chaque élève avec un outil ou une approche structurée afin de tester ses compétences en lecture et évaluer les élèves individuellement afin de cerner le niveau de chacun en matière de lecture le sont (p=0,082 et p=0,062 respectivement).

**individuelle des élèves a atteint à peine la moitié des leçons (62 sur 117 ; 53,0%).** Bien que l'analyse différentielle par type de langue (L1 ou L2) ne ressorte pas d'association significative, la répartition par classe révèle que la circulation des enseignants était un peu plus présente dans les classes de CI que dans les classes CP (30 sur 54 ; 55,6% contre 20 sur 39 ; 51,3%) et même moins présente dans les classes multigrades (8 sur 19 ; 42,1%). Même si les *daaras* pourront être surreprésentés au niveau de l'échantillon, il est remarquable que ce déplacement des enseignants ait été constaté dans 4 des 5 leçons (80,0%) dans les deux *daaras*.

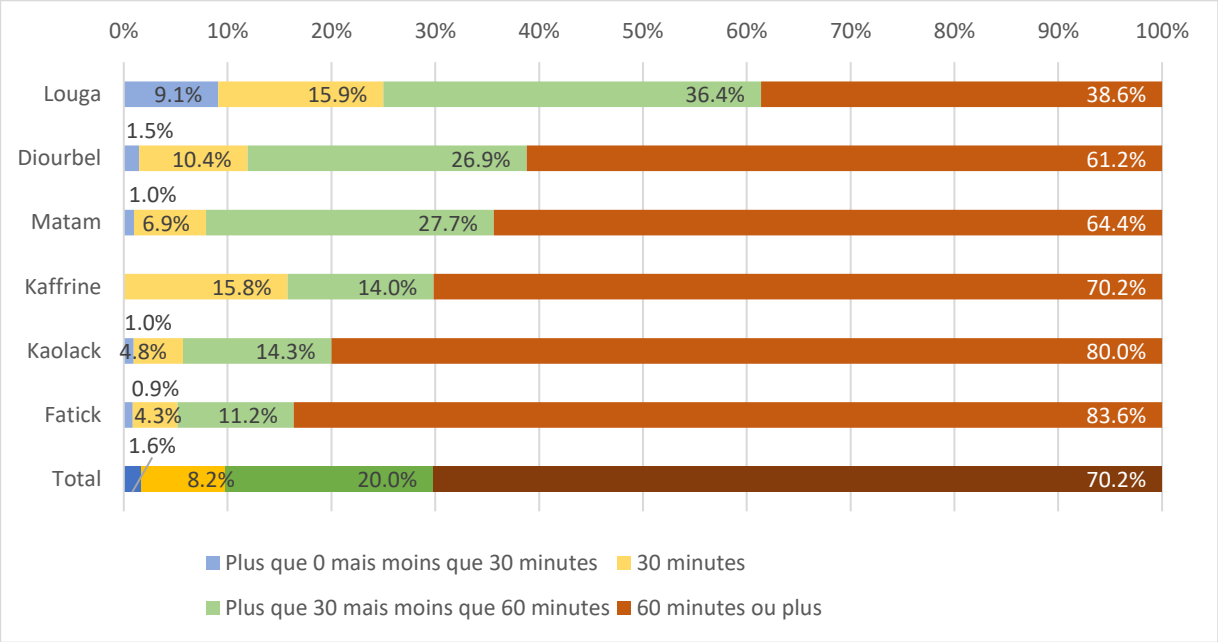
Enfin, bien que l'observation des leçons n'ait pas traité la remédiation, le questionnaire a demandé aux enseignants de réfléchir sur la fréquence de leurs exercices spécifiques pour améliorer les lacunes des apprenants**. En réponse, 37 sur 72 enseignants (51,4%) ont indiqué qu'ils font des exercices de remédiation avec toute la classe quelques fois le mois, soit une évolution positive de 19,4 points de pourcentage depuis l'étude de base. En outre, 29 sur 72 (40,3%) enseignants ont indiqué en faire avec certains élèves,** aussi une augmentation comparée à l'étude de base mais plus modeste de 5,7 points de plus à mi-parcours. (Ce résultat n'est pas statistiquement significatif car p=0,398). Le programme Lecture Pour Tous vise à ce que les enseignants fassent des exercices de remédiation surtout pour les élèves en difficulté en matière de lecture. **Seulement 11 sur 72 (15,3%) enseignants ont exprimé les faire très souvent ou tout le temps. En outre, même moins d'enseignants (8 sur 72 ; 11,1%) ont déclaré qu'ils travaillent très souvent avec les parents d'élève pour l'engagement de la famille** en aidant l'élève à s'améliorer. La comparaison avec les données de l'étude de base indique des réductions au niveaux de toutes les deux questions de 22,2 (p≤0,001) et 12,8 points (p=0,260) bien que ce dernier ne soit pas statistiquement significatif. Globalement, les résultats du questionnaire à mi-parcours liés à la remédiation sont partagés et suggèrent un examen plus approfondi.

### Le temps consacré à la lecture

Conformément avec les bonnes pratiques, le programme Lecture Pour Tous insiste sur le contact quotidien avec la lecture et donne la prescription aux enseignants d'y consacrer au moins 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage. A part d'avoir noté la durée des leçons observées, cette section se repose sur les analyses des données SSME et le questionnaire du CAP enseignant. Comme rappel, **les leçons observées ont duré 30 minutes en moyenne**, avec une durée minimum de 26 minutes et un maximum de 35 minutes.

**L'analyse des données SSME révèle que la majorité des enseignants (70,2%) déclarent accorder 60 minutes ou plus en général à l'enseignement de la lecture en langue nationale.** Il existe des associations statistiquement significatives entre cette proportion et la région ainsi que la langue habituellement parlée de l'enseignant. **Par rapport à la région, une plus faible proportion des enseignants de Louga (38,6%) déclare avoir réussi à suivre la prescription du programme Lecture Pour Tous comparée à plus de 60% pour les cinq autres régions concernées** (voir le graphique 48). En outre, la langue parlée habituellement de l'enseignant apparaît être un facteur définitif. **Un peu plus de huit sur dix des enseignants s'identifiants avec le seereer (80,2%) ont exprimé avoir accordé au moins 60 minutes par jour à la lecture comparé à 69,6% pour les enseignants parlant le wolof et seulement 61,9% des enseignants parlant le pulaar (p=0,023).**

*Graphique 54 : La proportion des enseignants et le nombre de minutes accordés à la lecture par jour selon la région (Source : Données SSME ; n=490)*



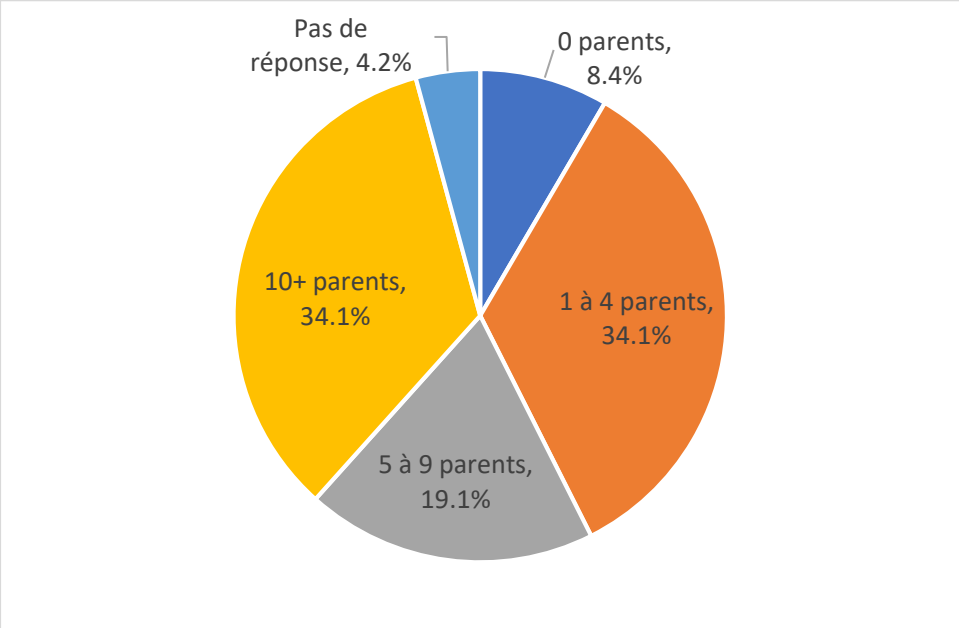

Les résultats de l'étude CAP enseignant à mi-parcours démontre des inclinations moins affirmatives car 45 sur 72 (62,5%) des enseignants déclarent avoir consacré 60 minutes uniquement à la lecture tous les jours en langue nationale comme en français. **Néanmoins, ces deux résultats démontrent des évolutions positives depuis l'étude de base : 13,5 points de plus pour le français (p≤0,001) et 36,6 points de plus pour la langue nationale (p=0,007), ce qui peut signaler une meilleure prise de conscience de l'importance de la lecture parmi les matières chez les enseignants.** Par rapport aux empêchements qui réduisent le temps accordé à la lecture, il a été noté que **le conflit avec d'autres priorités semble constituer plus une barrière que la gestion du temps ou le comportement des élèves**. A titre d'illustration, 25 enseignants sur 72 (34,7%) déclarent ne jamais réduire le temps pour la lecture en langue nationale en raison d'autres priorités comparées à 17 enseignants sur 72 (23,6%) qui ont déclaré avoir réduit le temps de la lecture à cause des problèmes de gestion de temps ou du au comportement des élèves. Ces deux résultats ont enregistré des réductions à mi-parcours comparé aux résultats de l'étude de base de 2,9 points (p=0,654) et de 11,7 points (p=0,514) respectivement même s'ils ne sont pas statistiquement significatifs.

## Communication avec les parents

Bien que les observations des leçons ne permettent pas la triangulation avec les auto-déclarations des enseignants concernant leurs communications des parents, les résultats de l'étude SSME servent de comparaison. Au niveau de l'étude CAP enseignant, les résultats portent confusion en raison des problèmes d'échelle[38]. Cependant, les résultats de l'étude SSME démontrent que plus d'un tiers de parents (34,1%) ont indiqué d'avoir parlé avec un nombre égal ou supérieur à 10 parents pendant le mois précédent et presque un sur cinq enseignants (19,1%) ont discuté avec 5 à 9 parents. A la fois, presque un sur dix des enseignants (8,4%) ont indiqué de n'en pas avoir discuté avec aucun parent au cours du mois passé.

[38] A titre d'illustration, quand demandé la fréquence avec laquelle les enseignants communiquent avec les parents sur la performance de chacun des élèves par rapport à leur performance en lecture, 19 sur 72 (26,4%) ont indiqué d'en discuter avec les parents plusieurs fois par jour tandis que 9 enseignants (12,5%) ont indiqué une fréquence de « tout le temps. »

*Graphique 55 : Le nombre de parents avec lesquels les enseignants ont parlé concernant les compétences en lecture de leur enfant durant le mois précédent (%) (Source : L'étude SSME)*



## Principaux résultats et conclusions

La comparaison avec les résultats de l'étude de base indique des évolutions positives pour la plupart des questions. En ce qui concerne les résultats clés de l'étude CAP enseignants à mi-parcours, ils sont tirés du questionnaire ainsi que les observations avec une triangulation complémentaire basée par les résultats de l'étude SSME. Les résultats principaux montrent d'abord les tendances globales concernant les connaissances et les attitudes des enseignants. Ensuite, les conclusions se basent sur les résultats globaux des connaissances, attitudes et pratiques pour aborder les principales approches et stratégies pédagogiques pour la lecture initiale en générale et pour le programme Lecture Pour Tous en particulier. Une attention spécifique est accordée aux caractéristiques des enseignants afin de mieux cerner la possibilité d'orienter les activités de formation initiale et continue vers un certain profil d'enseignants. La comparaison avec les résultats de l'étude de base indique des évolutions positives pour la plupart des questions. Comme indiqué ailleurs comme limite, la taille réduite de l'échantillon entrave l'extrapolation de ces résultats vers la population de tous les enseignants Lecture Pour Tous ; plutôt, les tendances élaborées ici tiennent uniquement pour les enseignants échantillonnés. Néanmoins, ils donnent des indications pour des possibles relations qui pourront exister parmi d'autres enseignants Lecture Pour Tous.

**La comparaison étude de base/mi-parcours :** La comparaison entre les résultats de l'étude de base et celle à mi-parcours démontre une évolution positive concernant les réponses des enseignants au questionnaire et les observations des leçons avec peu d'exceptions[39]. Les croissances les plus notables comprennent :

- 46,8 points sur le pourcentage sur la proportion des enseignants qui ont répondu « tout à fait » pour l'utilisation de la technique démonstrative « je fais, nous faisons, tu fais » et une augmentation de 52,0 points dans la proportion des enseignants affirmant avoir pratiqué cette technique au moins plusieurs fois par jours ;
- Un écart positif de 43,5 points entre le étude de base et l'étude à mi-parcours pour ce qui concerne l'observation du décodage lors des leçons de lecture ;
- Une amélioration de 50,2 points du temps de la leçon consacré aux activités d'enseignement/apprentissage.
- Des hausses variant entre 7,1 et 17,7 points par rapport aux compétences auto-déclarées de « lire, écrire, parler et enseigner » dans les langues nationales désignées ;
- Une augmentation de 40,1 points dans la proportion des enseignants qui affirment de faire lire les élèves tous ensemble à haute voix ;

Les exceptions notées sont l'administration des évaluations ainsi que certains aspects de la remédiation. Les résultats à mi-parcours ont diminué par moins de 3,0 points de pourcentage depuis l'étude de base[40].

**Les connaissances des enseignants à mi-parcours de façon générale :**

- **En ce qui concerne l'étude à mi-parcours et les connaissances, dans l'ensemble, les enseignants ont déclaré en avoir un bon niveau de connaissances lié à l'enseignement et apprentissage de la lecture initiale.** Sur un indice de 22 questions, plus de trois-quarts des enseignants enquêtés (77,89%) affirment connaître au moins "assez" l'ensemble des items[41]. Néanmoins, la proportion d'enseignants affirmant en avoir une parfaite

[39] Pour ce qui concerne les auto-déclarations, la comparaison entre l'étude à mi-parcours et l'étude de base se fait entre tous les enseignants. Par contre, la comparaison des observations concerne uniquement les enseignants de L1 à mi-parcours avec tous les enseignants de l'étude de base étant donné que tous les enseignants n'utilisaient que le français comme langue d'enseignement.

[40] Les différences ne sont pas statistiquement significative.

[41] Ces items traitent l'enseignement en général, les cinq composantes de la lecture, l'enseignement spécifique aux langues nationales, l'engagement parental et l'évaluation.

connaissance (« tout à fait ») reste juste supérieure à un quart de l'échantillon (27,8%). Tel qu'indiqué comme limite dans la méthodologie, pour tout questionnaire sur les compétences et les capacités les résultats nécessitent une exploitation relativisée car l'effet Hawthorne pourrait amener les répondants à se surestimer. C'est dans cette optique que les résultats liés aux observations se complètent avec les résultats des questionnaires afin de promouvoir une meilleure triangulation des données dans cette section.

- **Parmi les éléments analysés individuellement, les enseignants ont indiqué qu'ils connaissaient le mieux l'approche participative de l'apprentissage démonstratif « je fais, nous faisons, tu fais » (69,4%) suivie par les techniques d'apprentissage de la pré-lecture (50%) et ensuite les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle (45,8%).**
- **D'autre part, les enseignants déclarent en savoir le moins sur les techniques d'évaluation et l'utilisation des livres gradués. Les analyses montrent qu'une proportion de seulement 19,4% d'enseignants échantillonnés connaissent « tout à fait » comment exploiter les livres gradués tandis que seulement 12,5% rapportent une parfaite connaissance de l'évaluation continue et informelle et 20,8% de l'évaluation systématique**. Les résultats des observations confirment les tendances du questionnaire pour ces deux thèmes. En ce qui concerne les livres gradués, une seule leçon parmi les 117 observées (0,9%) en a présenté l'utilisation. Des échanges avec l'équipe Lecture Pour Tous indiquent qu'ils sont au courant de cette lacune et qu'ils envisagent des formations supplémentaires sur leur application.

## Les attitudes des enseignants à mi-parcours de façon générale :

- En général, près de la totalité des enseignants enquêtés (95,9%) expriment avoir au moins une bonne compréhension de la façon dont les enfants apprennent à lire. Néanmoins, bien que **plus de huit sur dix des enseignants en CI et dans les classes multigrades (**87,8%)[42] **confirment se sentir tout à fait capables d'enseigner la lecture au niveau CI un peu moins de deux tiers des enseignants (65,2%) partagent cette même conviction pour le niveau CP**. Le début des interventions du Lecture Pour Tous au niveau CP cette année sert d'hypothèse pour expliquer cet écart et doit faire l'objet d'une enquête plus approfondie à l'avenir.

## Les pratiques centrales à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture :

- Les cinq composantes : En ce qui concerne les cinq composantes identifiées comme étant les fondations pour l'établissement des bonnes pratiques en lecture chez les élèves, 87,5% des enseignants déclarent en connaître au moins assez bien avec peu de variation entre les composantes. Sur la base des résultats du questionnaire, il convient toujours de noter que la fluidité semble poser le plus de problème. Les résultats de deux études, le CAP enseignant comme le SSME, ont trouvé qu'environs un quart des enseignants ont un faible niveau de connaissance sur la fluidité. Cependant, sur la base des résultats des observations, le décodage a été le plus présent dans les leçons parmi les cinq composantes avec plus de deux tiers (69,2%) des leçons ayant enregistré le décodage en tant qu'exercice. L'identification des sons des lettres vient en deuxième position (65,8%) suivi par le vocabulaire (23,9%), la fluidité (10,3%) et en dernier, la compréhension (5,1%). Même si les proportions restent toujours minimes, il est surprenant de noter qu'il s'agisse de la compréhension orale ou de la compréhension de l'écrit, la présence de ces activités se fait sentir presque dix fois plus durant les leçons L2 que les leçons L1 (10,4,7% contre 1,4% pour l'orale et 22,9% contre 2,9% pour l'écrit respectivement).
- La comparaison entre les niveaux identifie que le décodage et l'identification des sons et des lettres étaient plus présentes dans les classes CI que les classes CP dans les séances en L1 :

[42] Un rappel que toutes les classes multigrades enquêtées comprennent le niveau CI.

84,4% des leçons CI comparé à 69,6% en CP pour le décodage et 84,4% des leçons CI comparé à 39,1% en CP pour l'identification de sons de lettres. Les activités de compréhension et la fluidité étaient absentes des leçons CI observées.

- Le temps consacré à l'enseignement-apprentissage en classe : Les résultats de l'étude montrent que, dans l'ensemble, les enseignants observés ont consacré la majorité du temps (86,5%) aux activités d'apprentissage et presque tout le reste du temps consacré à gérer la classe (12,7%) et seul 1% pour les activités hors-tâches. Un examen plus approfondi sur uniquement les leçons L1 identifie presque les mêmes tendances. Ces résultats dépassent les normes internationales prescrites par Stallings et al (2014) et suggèrent la possibilité que l'outil d'observation mérite d'être plus raffiné afin de même mieux capter les actions pendant les séances de lecture, en particulier, ce qui englobe les actions et le suivi des élèves. . Néanmoins, une explication possible de ces différences pourrait être l'utilisation accrue de matériel scripté par les enseignants. Or, la comparaison du mi-parcours/étude de base identifie une amélioration de 6,2 points de pourcentage pour la consultation des fiches.
- La technique « Je fais, nous faisons, tu fais, » : Les résultats des deux études en question sont assez satisfaisants sur le plan des connaissances ainsi que sur le plan des pratiques. Bien que la quasi-totalité des enseignants (94,4%) ont affirmé sur le questionnaire avoir utilisé cette stratégie au moins plusieurs fois par jour, les résultats de l'étude SSME relativisent les conclusions possibles car 83,1% des enseignants ont exprimé avoir utilisé la technique pendant plus de trois leçons lors de la semaine précédente. Les observations de leçons de l'étude CAP enseignant tirent dans le même sens en confirmant la présence de cette technique durant presque trois leçons sur quatre en L1 (73,9%) contre seulement un peu plus d'un quart (27,1%) des leçons en L2. Pris dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les enseignants sont sensibilisés par rapport à l'importance de cette stratégie dans les séances de lecture en L1 et qu'ils sont disposés à le mettre en œuvre d'une façon régulière, même si c'est impossible de dire avec certitude que la fréquence a atteint le niveau souhaité par le programme Lecture Pour Tous.
- Les matériels scolaires : En ce qui concerne l'utilisation des matériels scolaires, des résultats indiquent des distinctions importantes entre les séances L1 et L2. En général, quatre supports ont été constatés comme les plus utilisés par les enseignants pendant les leçons observées : le tableau (97,4%), le manuel de l'élève (59,8%), les fiches de leçons ou le guide de l'enseignant (49,6%) et les ardoises (29,2%). Bien que l'utilisation du tableau ait peu varié entre les séances de L1 et L2, les trois autres supports indiqués ont enregistré des différences même plus remarquables. Le programme Lecture Pour Tous a fourni les manuels des élèves ainsi qu'un Guide d'enseignant aux écoles ce qui pourrait expliquer la prédominance des deux parmi les leçons observées : 95,7% des leçons observées ont fait recours aux manuels d'élèves contre seulement 8,3% pour les leçons L2 et plus de la moitié des leçons L1 observées (58,0%) ont présenté l'utilisation de soit la fiche soit le guide contre un peu plus d'un tiers des leçons L2 (37,5%).

  L'utilisation des matériels scolaires par les élèves ont suivi les mêmes tendances que pour les enseignants avec le tableau (89,7%), le manuel de l'élève (59,0%) et les ardoises (35,9%) occupent les premiers places. Une analyse plus approfondie révèle deux résultats convaincants : sur un premier plan, l'utilisation des manuels par les élèves a été constante tout au long de la séance pour plus de la moitié des leçons de L1 (53,6%) et sur un deuxième, même si les élèves utilisaient les ardoises pendant la plupart des leçons en L2 (83,3%), leur utilisation était presque entièrement absente des leçons en L1 (2,9%). Ces résultats suggèrent que les habitudes des enseignants et des élèves ont probablement changé en raison de la distribution de matériel en langue nationale et de l'organisation de formations pour les enseignants. Ces résultats doivent également faire l'objet d'une étude plus approfondie de la part de l'équipe Lecture Pour Tous, en particulier pour mieux comprendre l'accès des élèves aux manuels

scolaires et s'il leur est possible de continuer à les utiliser à la maison pour renforcer davantage l'apprentissage en classe.

- Actions et interactions des élèves : L'examen des actions des élèves pendant les leçons observées ressorte des résultats de l'ensemble des leçons ainsi que des distinctions significatives entres les séances L1 et L2. Tout d'abord, plus de neuf leçons sur dix les élèves interagissaient avec les enseignants soit en l'écoutant ou en le regardant soit en répondant à ses questions (93,2% et 92,3% respectivement). En revanche, l'analyse différentielle des stratégies propres à l'enseignement de la lecture selon le type de langue d'enseignement (L1 ou L2) révèlent des écarts des fois très importants. La proportion de leçons ayant présenté la lecture silencieuse est légèrement inférieure pour les séances en L1 (24,6%) que pour les séances en L2 (31,3%) bien que l'inverse soit noté pour la lecture en chœur (92,8% pour L1 contre 66,7% pour L2). La tendance demeure pour la lecture individuelle à haute voix et l'écart est statistiquement significatif et même plus important. La proportion des leçons L1 ayant utilisé cette technique comme activité dépasse de trois fois la proportion des leçons L2 (75,4% contre 22,9%). Enfin, il convient de noter que la quasi-absence du recopiage et les dictées dans les séances L1 (11,6%) par rapport aux séances L2 (72,9%). Pris dans l'ensemble, les résultats suggèrent que le programme Lecture Pour Tous appuie les enseignants à opter pour des stratégies plus actives qui privilégient la lecture.

  Les pratiques pour faire lire les élèves : **Dans l'ensemble les réponses des enseignants correspondent aux stratégies promues par le programme Lecture Pour Tous pour soutenir le développement des lecteurs chevronnés, par exemple la modélisation apriori des exercices de la lecture par l'instituteur et à la lecture à haute voix par les élèves.** Des croyances plus complexes se dégagent des résultats par rapport à deux changements que le programme Lecture Pour Tous cherche à installer : l'adoption de l'approche syllabique au lieu de l'approche globale et la préférence de la lecture à haute voix au lieu de la lecture silencieuse. Par exemple, **un peu moins de la moitié des enseignants (43,1%) continuent d'affirmer leur accord avec une approche qui commence par les phrases et les mots entiers même si 84,7% des enseignants enquêtés déclarent être « assez » ou « tout à fait » d'accord avec une approche qui démarre par les sons et les parties des mots.** En outre, bien que 97,2% des enseignants confirment tout à fait l'importance de la lecture à haute voix, 75,0% sont toujours au moins « assez d'accord » avec la lecture silencieuse. Les résultats des observations, néanmoins, suggèrent la dominance de la lecture en haute voix car elle a été observée lors de 59,0% des leçons en générale comparé à 11,1% ayant présenté la lecture silencieuse.

- La promotion d'une participation équitable entre les élèves constitue l'une des axes majeurs du programme Lecture Pour Tous. Les résultats du questionnaire ainsi que les observations montrent que les enseignants ont une bonne compréhension de comment mitiger la question de genre dans la classe. Néanmoins, la participation équitable selon le milieu et selon les capacités cognitives et physiques de l'enfant reste à savoir, en partie dû aux difficultés de la recherche sur cette question. En ce qui concerne les techniques soutenues par le programme, les résultats de l'étude SSME ont montré que presque neuf sur dix enseignant (87,1%) peuvent identifier au moins l'une des stratégies avec une préférence pour l'utilisation de la liste nominative. Cependant, les observations et les réponses aux questionnaires CAP enseignant montrent que le taux d'application du choix au hasard d'un élève pour faire un exercice reste aux environs d'un quart du temps dans l'ensemble. Toutefois, l'application de la correction positive et constructive comme stratégie pour encourager la participation des élèves était trois fois plus présente (75,2%) pendant les leçons observées. Pris dans l'ensemble, les résultats indiquent le besoin de continuer à renforcer l'utilisation des dites stratégies pendant les leçons de lecture.

- La langue d'enseignement : Même si dans l'ensemble les enseignants sont convaincus de l'utilité des langues nationales comme langue d'enseignement, les résultats du questionnaire

suggèrent que les enseignants enquêtés se sentent beaucoup plus à l'aise dans le français que dans les langues nationales avec de grands écarts. En ce qui concerne la lecture, seulement 38,9% des enseignants se sentent parfaitement à l'aise pour lire dans la langue nationale désignée contre 77,8% en français. En plus, ils indiquent lire le plus souvent en français qu'en langue nationale (94,4% contre 66,7%), une pratique qui reflète le manque de matériel de lecture disponible pour les enseignants dans les langues nationales. La quasi-totalité des enseignants (94,4%) ont exprimé leur intérêt à participer aux opportunités d'approfondir leur capacité en lecture en langue nationale au moins « assez souvent. » Toutefois, le test de niveau des enseignants n'a pas fait l'objet d'étude ni lors CAP enseignant ni durant le SSME. De ce fait, une confirmation des lacunes dans les langues nationales chez certains enseignants reste à déterminer.

Malgré le manque de confiance en langue nationale identifié chez la majorité des enseignants sur le questionnaire, les observations confirment l'utilisation dominante des langues nationales lors des séances L1 (95,4% du temps) et l'utilisant moins uniforme du Français (79,3% du temps) lors des séances L2. En outre, la langue nationale a été utilisée dans plus de la moitié des leçons en L2 (28 sur 48 ; 58,3%) quand les élèves semblaient ne pas comprendre est plus fréquemment au niveau CI qu'au niveau CP. L'utilisation des langues chez les enfants était à l'image de l'utilisation des langues chez les enseignants en ce qui concerne la langue ciblée.

- L'évaluation des élèves : En plus des résultats faibles en ce qui concernent les connaissances sur l'évaluation, les proportions des leçons ayant utilisé les stratégies moins formelles dépassent de loin les proportions ayant utilisé les stratégies plus structurées : 41,9% pour l'évaluation moins formelle individuelle et 68,4% pour l'évaluation de groupe contre 16,2% et 22,2% pour l'évaluation structurée respectivement. Le Programme Lecture Pour Tous soutient la meilleure utilisation des stratégies d'évaluation continue et informelle ce qui peut expliquer leur prédominance lors des visites d'observation. Cependant, pris ensemble avec les résultats très faibles du questionnaire, il y a besoin d'améliorer la sensibilisation et la compréhension de ces stratégies chez les enseignants.
- La remédiation : Bien que l'observation des leçons n'ait pas traité la remédiation, le questionnaire a interrogé les connaissances ainsi que les pratiques liées à ces stratégies et indiquent encore des résultats faibles. Environs un quart d'enseignants (23,6%) ont affirmé n'avoir aucune ou une faible connaissance pour ce qui concerne le renforcement pour les élèves qui lisent déjà assez bien tandis qu'un peu plus d'enseignants (27,8%) en ont pour ce qui concerne la remédiation pour les élèves en difficulté. Par rapport à la pratique, les résultats ne sont toujours pas trop convaincants car juste un peu plus de la moitié (51,4%) des enseignants ont affirmé faire des exercices de remédiation avec toute la classe quelques fois durant le mois et même moins, 40,3% des enseignants ont indiqué les faire avec certains élèves en difficultés.
- Le rôle des parents : Les conclusions de la présente étude CAP par rapport au rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture de leurs enfants sont limitées aux auto-déclarations des enseignants. Une meilleure compréhension nécessitera des études complémentaires promouvant les voix des parents. Bien qu'au niveau du questionnaire CAP tous les enseignants, sauf un, ont affirmé « tout à fait » que les enfants lisent mieux si les parents s'intéressent à leur éducation. Les résultats de l'étude SSME montrent que juste un peu plus d'un tiers de parents (34,1%) ont indiqué avoir parlé avec un nombre égal ou supérieur à 10 parents pendant le mois précédent et presque un sur cinq enseignants (19,1%) ont discuté avec 5 à 9 parents. Même si la proportion des enseignants qui parlent régulièrement avec les parents pourrait être toujours renforcée, les résultats suggèrent que la plupart des enseignants démontrent les bonnes pratiques envers un meilleur engagement parental et une collaboration entre l'école et la maison.

## Revue de caractéristiques clés

Les résultats et conclusions qui suivent sont basés sur les différences entre groupes identifiés tout au long du rapport. L'attention ici porte surtout sur les écarts statistiquement significatifs. . Il s'agit de la

participation des enseignants aux formations Lecture Pour Tous, la Langue Nationale désignée, le genre de l'enseignant et le niveau d'expérience de ces derniers. L'analyse des résultats ressort cinq caractéristiques qui se sont démontré les plus génératives.

### Le milieu de l'école

Même si l'analyse différentielle identifie des associations statistiquement significatives pour certaines questions selon le milieu de l'école, le caractère concluant des résultats est douteux. Au total, 61 enseignants et 100 leçons sont situés en zone rurale tandis que 11 enseignants et 17 leçons se trouvent en zone urbaine. L'analyse montre que les résultats étaient meilleurs chez les enseignants en zone rurale pour ce qui concerne la connaissance de la technique « je fais, nous faisons, tu fais » (72,1% contre 54,5%) ainsi que le réserve par rapport à la lecture silencieuse (27,9% contre 9,1%). Cependant, les enseignants en zone urbaine ont démontré une meilleure maîtrise de la connaissance des livres gradués (27,3% contre 18,1%) et par rapport à la facilité des élèves à apprendre en langue nationale (90,9% contre 83,6%). Ces derniers ont aussi dépassé les enseignants en milieu rural présents dans l'échantillon par rapport à la lecture en haute voix, une pratique observée dans la totalité des 11 leçons chez les enseignants en zones urbaines contre 71,0% dans les leçons chez les enseignants en zone rurale. Comme les résultats oscillent entre les deux groupes sans un schéma clair relatif au type de question, la seule conclusion qui en ressort est la nécessité de faire d'autres études pour mieux appréhender la distinction entre les connaissances, les attitudes et les pratiques entre les enseignants en zone rurale et en ceux zone urbaine.

### La participation aux formations Lecture Pour Tous

Les enseignants de l'échantillon ont eu la possibilité de participer dans deux formations Lecture Pour Tous : la Formation sur la lecture initiale et la Formation de mise à niveau. Bien que la répartition par formation ait indiqué des différences statistiquement significatives pour les résultats du questionnaire, les différences émanant des observations sont moins concluantes. Malgré ces limites, la participation aux deux formations semble faire une distinction positive comparée aux enseignants qui n'ont assisté à aucune ou à une seule formation. En ce qui concerne la connaissance de la technique « je fais, nous faisons, tu fais, » les enseignants ayant assisté aux deux formations ont affirmé un niveau de parfaite connaissance plus élevé entre 18% et 28% points que leurs pairs ayant assisté uniquement la formation initiale ou la formation de mise à niveau respectivement.

La même tendance demeure en ce qui concerne les techniques pour promouvoir une participation équitable chez les élèves. Le niveau de parfaite connaissance de ceux qui ont assisté aux deux formations dépassent ce de leurs pairs qui ont assisté uniquement à la Formation sur la lecture initiale de 10% en ce qui concerne l'équité genre. L'écart est même plus important pour ce qui concerne les autres types d'équités : de 13,1% à 18,1% comparé à ceux qui ont assisté uniquement la Formation de mise à niveau et la Formation sur la lecture initiale respectivement. En outre, l'analyse révèle une association significative entre la participation aux deux formations Lecture Pour Tous et un taux plus élevé d'un parfait niveau d'aisance dans la lecture en langue nationale comparé à ceux qui ont assisté uniquement la formation sur la lecture initiale (43,5%, contre 32,0%). (Les différences sont statistiquement significatives ; $p \leq 0{,}001$). Pris dans l'ensemble, les résultants suggèrent des effets positifs relatifs aux connaissances sur trois concepts clés du programme Lecture Pour Tous pour les enseignants qui ont assisté aux deux formations. Il faudra continuer à renforcer la formation continue des enseignants en plus d'approfondir les recherches sur le rapport entre les formations et les pratiques.

### Langue nationale désignée

Les résultats de l'étude CAP ont identifié des associations significatives entre la langue nationale désignée et le niveau de connaissances, d'accord et de la présence de certaines pratiques comme indiqué ci-dessus. En revanche, la sensibilité de ces comparaisons et l'oscillation entre une langue et les autres par rapport aux différentes questions empêchent la formulation de conclusions globales. Par conséquent, il est recommandé de suivre les analyses des questions individuelles en ce qui concerne la répartition des enseignants par langue nationale désignée.

### Le sexe des enseignants

Comme pour la répartition par langue nationale désignée, l'analyse différentielle par le sexe de l'enseignant n'est pas très concluante bien qu'elle offre des questions à explorer ultérieurement. Par exemple, la proportion des femmes a dépassé la proportion des hommes par rapport à la connaissance de la composition des cinq composantes de l'enseignement de la lecture (43,5% contre 34,7% au niveau des résultats de l'étude SSME). Or, l'inverse est noté pour l'indice des 22 items du questionnaire sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en générale où le taux des hommes est légèrement supérieur au taux des femmes (88,0% contre 81,0%). Au niveau de la pratique, la présence des activités d'identification des sons des lettres était beaucoup plus élevée chez les femmes (80,0% contre 58,8%) et même plus élevé pour ce qui concerne l'identification des noms des lettres pendant une leçon (72,9% contre 39,0%). Cependant, les hommes ont démontré une légère avance sur les femmes par rapport à la lecture individuelle à haute voix pour les leçons L1 (77,1% contre 71,4%[43]. ). Dans l'ensemble, les résultats semblent indiquer que les femmes sont sur le point de suivre les hommes, sinon de les dépasser, dans les performances liées aux stratégies positives de l'enseignement de la lecture initiale.

### Les enseignants avec moins d'expérience

A l'image de l'analyse approfondie de la participation des enseignants aux formations Lecture Pour Tous, la répartition des résultats selon l'expérience est plus générative pour les données du questionnaire que pour les données d'observation. La désagrégation des résultats d'observation n'a révélé aucune relation statistiquement significative liée à l'expérience. Les enseignants moins expérimentés ont déclaré avoir une meilleure maîtrise de certaines questions par rapport aux autres collègues, notamment, en ce qui concerne l'apprentissage de la pré-lecture, l'évaluation continue et informelle, la remédiation et la participation équitable selon le genre et par rapport aux avantages d'apprendre à lire en langue maternelle. Malheureusement, dans l'absence des différences significatives constatées pendant l'observation des leçons il est possible que ces affirmations soient plutôt indicatives du zèle de la jeunesse. A la limite, c'est probable que les enseignants avec moins d'expérience soient les plus influencés par les formations offertes par le programme Lecture Pour Tous.

## Recommandations

Dans l'optique de promouvoir le renforcement permanant du Programme Lecture Pour Tous et de l'enseignement de la lecture initiale au Sénégal de façon générale, l'équipe de l'étude offre une liste de recommandations traitant les pratiques, les politiques éducatives et les recherches à entreprendre ultérieurement. Ces recommandations sont basées sur les résultats et conclusions ci-dessus.

### Recommandations portant sur les pratiques des enseignants (pertinentes pour les matériels, les formations initiales et continues et la coaching-supervision)

1. Continuer à renforcer la compréhension que les enseignants ont des connaissances et des attitudes positives qui appuient le développement de la lecture initiale chez les élèves par le biais de formations continues, d'encadrement et de soutien par les pairs, par exemple, des séances particulières des Cellules d'apprentissage pédagogiques (CAP) dédiées à la lecture initiale en langue nationale. Tout en continuant à renforcer la compréhension des enseignants dans des domaines où beaucoup d'entre eux semblent déjà avoir une compréhension acceptable[44] se concentrer spécifiquement sur les domaines problématiques. La présente étude identifie les techniques d'évaluation et de remédiation ainsi que l'utilisation du livre gradué comme des domaines qui nécessitent un renforcement important. Le renforcement des stratégies d'évaluation devrait se concentrer à la fois sur les connaissances et sur la pratique

[43] Les différences ne sont pas statistiquement significatives ($p \leq 0,05$).

[44] Trois pratiques en particulières ont suscités de bons résultats en ce qui concerne la connaissance : l'approche participative de l'apprentissage démonstratif, « je fais, nous faisons, tu fais » ; les techniques d'apprentissage de la pré-lecture et les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle.

car les résultats suggèrent que l'acquisition des connaissances trainent derrière la pratique. Ce faisant, le programme a l'occasion de démystifier ce qui peut être une matière intimidante pour certains enseignants. En ce qui concerne la remédiation, comme les résultats de l'étude ont montré que les enseignants multigrades peuvent être plus habiles que leurs collègues à dispenser un enseignement différencié, veiller à ce que les enseignants multigrades puissent aider à donner des exemples et à s'ériger en leader concernant ce processus parmi leurs collègues.

2. Vu l'importance de l'orientation de l'enseignant pour la pratique de la lecture chez les élèves, continuer à renforcer la technique « je fais, nous faisons, tu fais, tu fais, » en accord avec les leçons de Lecture Pour Tous et avec un accent particulier sur la mise en œuvre des exercices de lecture par les élèves (« je fais »).
3. Etant donné que les résultats suggèrent que les enseignants du CP pourraient se sentir moins aptes à enseigner la lecture au niveau CP que leurs pairs au niveaux CI, revoir les possibilités de renforcer le programme de formation pour ce groupe d'enseignants afin de renforcer leur pratique pédagogique.
4. Bien que la majorité des enseignants semblent connaître les cinq composantes de la lecture initiale, continuer à renforcer les pratiques spécifiques à la fluidité de l'enseignement ainsi que les exercices de compréhension. Aider les enseignants à mieux comprendre l'enchaînement des leçons tout au long de l'année et à s'exercer à mettre en œuvre des exercices de fluidité et de compréhension souvent dans leurs classes avec des effectifs pléthoriques.
5. Même si les enseignants semblent utiliser des méthodes plus actives dans les séances L1, les interactions au sein de la classe restent largement axées sur l'interaction entre l'enseignant et des élèves individuellement ou entre l'enseignant et la classe. Continuer à discuter et à modéliser avec les enseignants des stratégies qui favorisent le travail en binôme et en groupe lors des formations et les séances de coaching.
6. Afin de mieux promouvoir la participation équitable entre les élèves, envisager de consolider à travers notamment les activités d'accompagnement et de coaching, la compréhension des enseignants sur les techniques comme le renforcement positif et le feedback constructif. Le programme peut s'appuyer sur les acquis solides de la compréhension que les enseignants ont du choix par hasard.
7. En raison de l'amélioration des pratiques dans les leçons de L1 indiquées dans les résultats ainsi que dans certains exemples de retombées positives possibles dans les leçons de L2, intégrer dans les séances de coaching et les discussions lors des formations des échanges sur la façon dont la pratique de L2 peut aussi évoluer pour mieux soutenir le développement de la lecture chez les élèves. Cela peut aider à mieux orienter les effets secondaires possibles.

### Recommandations portant sur des études futures :

1. Incorporer les résultats de cette étude à l'examen qualitatif prévu des matériels Lecture Pour Tous et leur utilisation par les enseignants afin d'informer les prochaines éditions.
2. Évaluer les données existantes sur l'engagement parentale à travers les études de CAP-parents et communauté pour mieux comprendre comment renforcer le partenariat entre parents et enseignants autour de la performance des élèves en lecture. Envisager d'ajouter des questions qualitatives au questionnaire de l'étude finale pour enquêter sur les types d'interactions que les enseignants peuvent avoir avec les parents au-delà de la fréquence.
3. Concevoir des activités afin de mieux comprendre l'accès des élèves aux manuels scolaires et s'il leur est possible de continuer à les utiliser à la maison pour renforcer l'apprentissage en classe.

### Recommandations portant sur l'étude CAP enseignant final :

11. Bien que l'équipe Lecture Pour Tous ait réduit un certain nombre d'éléments des outils de l'étude base afin de les reformuler pour l'étude à mi-parcours, d'autres réductions peuvent être effectuées pour rendre la collecte de données (questionnaire et observation) plus efficace

et l'analyse mieux focalisée sur les points les plus importants. Une section à considérer pour suppression est la « Section A : Éléments techniques de l'enseignement-apprentissage de la lecture » .

12. Réviser le questionnaire actuel afin d'éliminer la confusion des échelles, surtout pour la « Section A : Éléments techniques de l'enseignement-apprentissage de la lecture » .
13. En s'inspirant des questions de l'étude SSME, adapter certains éléments du questionnaire CAP pour y intégrer des questions qui mettent directement à l'épreuve les connaissances plutôt que l'auto-évaluation a fin de permettre la comparaison avec les observations.
14. Renforcer davantage la formation d'enquêteurs de l'étude CAP par la visualisation des séquences vidéo des leçons de lecture de Lecture Pour Tous en L1 et en L2 dans le cadre de la formation des enquêteurs.
15. Intégrer dans le questionnaire des questions sur la durée de la participation au programme chez les enseignants et de comparer les données entre les cohortes.
16. Affiner les instruments et les processus de l'étude CAP enseignants finale afin de mieux comprendre comment la technique « je fais, nous faisons, tu fais » est utilisée par les enseignants. Envisager d'apporter des changements mineurs aux outils afin de mieux saisir un cycle complet ainsi que le nombre de cycles couverts pendant une leçon observée.
17. Envisager d'élaborer des éléments d'observation liés à la remédiation.
18. Comme complément à l'observation de la leçon, chercher à obtenir de la documentation sur la présence des enseignants à l'école pour le mois précédant l'enquête de l'étude finale.
19. Envisager d'ajouter des questions qualitatives au questionnaire de l'étude finale pour enquêter sur les types d'interactions que les enseignants peuvent avoir avec les parents au-delà de la fréquence.
20. Réduire le nombre de variables de profil d'enseignants comprises dans les analyses afin de simplifier l'étude.

# Bibliographie


Gillies, J. and Quijada, J. (2008), *Opportunity to Learn: A High Impact Strategy for Improving Educational Outcomes in Developing Countries. Working Paper*

Groupe de la Banque Mondiale. (2017). Réaliser des observations de classes: Système d'observation Stallings sur une tablette électronique. Accédé à *https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28339*.

OPERA, (2015), *Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves, IFADEM 2015*. Accédé à http://opera.ifadem.org/sites/default/files/pdf/OPERA-rapport-final.pdf

RTI, (2016), *Measures of quality through classroom observation for the Sustainable Development Goals: lessons from low-and-middle-income countries.* UNECO, Paris, France. Accédé à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245841

RTI and VarlyProject (2014), *Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices*, RTI and VarlyProject. Accédé à https://www.globalreadingnetwork.net/eddata/task-order-15-data-education-programming-asia-and-middle-east-depame-research-reading-0

Stallings, Jane A.; Knight, Stephanie L.; Markham, David. (2014). *Using the Stallings observation system to investigate time on task in four countries (English)*. Washington, DC; World Bank Group. Retrieved on June 12, 2018 from http://documents.worldbank.org/curated/en/496851468182672630/Using-the-stallings-observation-system-to-investigate-time-on-task-in-four-countries

# Annexe A : Tableaux et graphiques supplémentaires

*Tableau A1: Réponses au questionnaire : Connaissances en enseignement et apprentissage de la lecture initiale*

| | Je ne connais pas de tout | | Je connais un peu | | Je connais assez | | Je connais tout à fait | | Total | | Je connais un peu/Pas de tout | | Je connais assez/tout à fait | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Questions** | **Effectif** | **% ligne sur N** | **Effectif** | **% ligne sur N** | **Effectif** | **% ligne sur N** | **Effectif** | **% ligne sur N** | **Effectif** | **% ligne sur N** | **Effectif** | **% ligne sur N** | **Effectif** | **% ligne sur N** |
| 1. Les cinq (5) composantes de l'enseignement de la lecture. | 0 | 0.0% | 9 | 12.5% | 33 | 45.8% | 30 | 41.7% | 72 | 100.0% | 9 | 12.5% | 63 | 87.50% |
| 2. L'approche 'je fais, nous faisons, tu fais' | 1 | 1.4% | 3 | 4.2% | 18 | 25.0% | 50 | 69.4% | 72 | 100.0% | 4 | 5.6% | 68 | 94.44% |
| 3. Les techniques d'enseignement des sons dans les mots | 1 | 1.4% | 8 | 11.1% | 33 | 45.8% | 30 | 41.7% | 72 | 100.0% | 9 | 12.5% | 63 | 87.50% |
| 4. Les techniques d'enseignement de l'approche syllabique pour decoder les mots | 0 | 0.0% | 10 | 13.9% | 32 | 44.4% | 30 | 41.7% | 72 | 100.0% | 10 | 13.9% | 62 | 86.11% |
| 5. Les techniques d'enseignement de la fluidite | 0 | 0.0% | 16 | 22.2% | 33 | 45.8% | 23 | 31.9% | 72 | 100.0% | 16 | 22.2% | 56 | 77.78% |
| 6. Le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture | 1 | 1.4% | 11 | 15.3% | 34 | 47.2% | 26 | 36.1% | 72 | 100.0% | 12 | 16.7% | 60 | 83.33% |
| 7. Le rôle de la comprehension dans l'apprentissage de la lecture | 1 | 1.4% | 10 | 13.9% | 33 | 45.8% | 28 | 38.9% | 72 | 100.0% | 11 | 15.3% | 61 | 84.72% |
| 8. Les techniques d'enseignement de la pre-lecture | 1 | 1.4% | 12 | 16.7% | 23 | 31.9% | 36 | 50.0% | 72 | 100.0% | 13 | 18.1% | 59 | 81.94% |
| 9. Le rôle de la lecture expressive pour les eléves qui savent decoder | 1 | 1.4% | 13 | 18.1% | 34 | 47.2% | 24 | 33.3% | 72 | 100.0% | 14 | 19.4% | 58 | 80.56% |
| 10. Le rôle de la modelisation dans l'enseignement de la lecture | 1 | 1.4% | 12 | 16.7% | 31 | 43.1% | 28 | 38.9% | 72 | 100.0% | 13 | 18.1% | 59 | 81.94% |
| 11. L'utilisation des livres gradues avec les eléves qui ont des differents niveaux en lecture | 4 | 5.6% | 27 | 37.5% | 27 | 37.5% | 14 | 19.4% | 72 | 100.0% | 31 | 43.1% | 41 | 56.94% |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12. La quantite de temps necessaires à consacrer chaque jour à l'enseignement de la lecture en classe | 1 | 1.4% | 10 | 13.9% | 32 | 44.4% | 29 | 40.3% | 72 | 100.0% | 11 | 15.3% | 61 | 84.72% |
| 13. Les techniques pour faire participer à 100% de façon equitable chacun des eléves de la classe quel que soit le sexe de l'enfant (fille ou garçon) | 2 | 2.8% | 13 | 18.1% | 32 | 44.4% | 25 | 34.7% | 72 | 100.0% | 15 | 20.8% | 57 | 79.17% |
| 14. Les techniques pour faire participer à 100% de façon equitable chacun des eléves de la classe, quel que soit le milieu, la capacite physique ou la capacite cognitive de l'enfant | 2 | 2.8% | 17 | 23.6% | 31 | 43.1% | 22 | 30.6% | 72 | 100.0% | 19 | 26.4% | 53 | 73.61% |
| 15. Les bonnes pratiques pour la pratique de la lecture par les eléves à la maison | 2 | 2.8% | 17 | 23.6% | 37 | 51.4% | 16 | 22.2% | 72 | 100.0% | 19 | 26.4% | 53 | 73.61% |
| 16. Les outils pour evaluer systemiquement le niveau de competence de lecture d'un eléve | 5 | 6.9% | 13 | 18.1% | 39 | 54.2% | 15 | 20.8% | 72 | 100.0% | 18 | 25.0% | 54 | 75.00% |
| 17. Les techniques pour evaluer de façon continue et moins formelle un eléve par rapport à ses competences en lecture | 3 | 4.2% | 24 | 33.3% | 36 | 50.0% | 9 | 12.5% | 72 | 100.0% | 27 | 37.5% | 45 | 62.50% |
| 18. Les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle | 1 | 1.4% | 6 | 8.3% | 32 | 44.4% | 33 | 45.8% | 72 | 100.0% | 7 | 9.7% | 65 | 90.28% |
| 19. Comment enseigner en langues nationales | 1 | 1.4% | 9 | 12.5% | 37 | 51.4% | 25 | 34.7% | 72 | 100.0% | 10 | 13.9% | 62 | 86.11% |
| 20. L'articulation entre l'enseignement-apprentissage dans une langue nationale et dans le français | 1 | 1.4% | 19 | 26.4% | 33 | 45.8% | 19 | 26.4% | 72 | 100.0% | 20 | 27.8% | 52 | 72.22% |
| 21. Les techniques de remediation pour aider un enfant qui a du mal avec la lecture | 3 | 4.2% | 17 | 23.6% | 37 | 51.4% | 15 | 20.8% | 72 | 100.0% | 20 | 27.8% | 52 | 72.22% |
| 22. Les techniques pour aider un enfant qui reussit dejà bien à la lecture à aller plus loin | 2 | 2.8% | 15 | 20.8% | 36 | 50.0% | 19 | 26.4% | 72 | 100.0% | 17 | 23.6% | 55 | 76.39% |

*Tableau A2: Réponses au questionnaire : Les attitudes et les convictions*

| Questions | pas du tout d'accord | | peu d'accord | | assez d'accord | | tout à fait d'accord | | Total | | assez & tout à fait | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N |
| 1. J'ai une bonne comprehension de comment les enfants apprennent à lire. | 0 | 0.0% | 3 | 4.2% | 39 | 54.2% | 30 | 41.7% | 72 | 100.0% | 69 | 95.8% |
| 2. Il est important pour les élèves d'apprendre à lire aisément avant la fin de CP | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 12 | 16.7% | 60 | 83.3% | 72 | 100.0% | 72 | 100.0% |
| 3. Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les phrases et les mots entiers | 29 | 40.3% | 12 | 16.7% | 18 | 25.0% | 13 | 18.1% | 72 | 100.0% | 31 | 43.1% |
| 3. Inverse: Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les phrases et les mots entiers | 13 | 18.1% | 18 | 25.0% | 12 | 16.7% | 29 | 40.3% | 72 | 100.0% | 41 | 56.9% |
| 4. Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les sons et les parties des mots | 6 | 8.3% | 5 | 6.9% | 10 | 13.9% | 51 | 70.8% | 72 | 100.0% | 61 | 84.7% |
| 5. L'instituteur doit donner le modèle des exercices de la lecture avant que les élèves le fassent | 1 | 1.4% | 1 | 1.4% | 5 | 6.9% | 65 | 90.3% | 72 | 100.0% | 70 | 97.2% |
| 6. Il est important de faire lire les élèves à haute voix | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 2 | 2.8% | 70 | 97.2% | 72 | 100.0% | 72 | 100.0% |
| 7. Il est important que les élèves apprennent à écrire en même temps qu'ils apprennent à lire | 2 | 2.8% | 1 | 1.4% | 8 | 11.1% | 61 | 84.7% | 72 | 100.0% | 69 | 95.8% |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8. Les élèves de premières années apprennent mieux en langue nationale qu'en français | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% | 8 | 11.1% | 61 | 84.7% | 72 | 100.0% | 69 | 95.8% |
| 9. Il est bon d'avoir une politique qui vise à ce que les élèves des premières années de l'école apprennent d'abord en langue nationale | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 12 | 16.7% | 59 | 81.9% | 72 | 100.0% | 71 | 98.6% |
| 10. C'est mieux de commencer à apprendre de lire en français | 29 | 40.3% | 24 | 33.3% | 11 | 15.3% | 8 | 11.1% | 72 | 100.0% | 19 | 26.4% |
| 10. Inverse: Ce n'est pas mieux de commencer à apprendre de lire en français | 8 | 11.1% | 11 | 15.3% | 24 | 33.3% | 29 | 40.3% | 72 | 100.0% | 53 | 73.6% |
| 11. Il est important de faire lire les élèves en séances de lecture silencieuse en classe | 7 | 9.7% | 11 | 15.3% | 14 | 19.4% | 40 | 55.6% | 72 | 100.0% | 54 | 75.0% |
| 11. Inverse: Il est important de faire lire les élèves en séances de lecture silencieuse en classe | 40 | 55.6% | 14 | 19.4% | 11 | 15.3% | 7 | 9.7% | 72 | 100.0% | 18 | 25.0% |
| 12. Il faut suivre un programme très structuré pour pouvoir faire la transition entre lire en langue manternelle et lire en français | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 11 | 15.3% | 60 | 83.3% | 72 | 100.0% | 71 | 98.6% |
| 13. Les parents veulent que leurs enfants apprennent à lire d'abord en langue maternelle avant d'apprendre à lire en français | 5 | 6.9% | 10 | 13.9% | 18 | 25.0% | 39 | 54.2% | 72 | 100.0% | 57 | 79.2% |
| 14. C'est plus difficile d'apprendre à lire en français qu'n langue maternelle | 5 | 6.9% | 6 | 8.3% | 12 | 16.7% | 49 | 68.1% | 72 | 100.0% | 61 | 84.7% |
| 15. En général, les filles lisent mieux que les garçons | 8 | 11.1% | 9 | 12.5% | 22 | 30.6% | 33 | 45.8% | 72 | 100.0% | 55 | 76.4% |
| 16. Tout eléve peut apprendre à lire. | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 6 | 8.3% | 65 | 90.3% | 72 | 100.0% | 71 | 98.6% |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17. Les enfants lisent mieux si les parents 's'intéressent à l'éducation de leurs enfants | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 71 | 98.6% | 72 | 100.0% | 72 | 100.0% |
| 18. Les parents d'élèves peuvent aider les enfants à s'exercer à lire à la maison même s'ils ne sont pas alphabétisés | 1 | 1.4% | 4 | 5.6% | 8 | 11.1% | 60 | 83.3% | 72 | 100.0% | 68 | 94.4% |
| 20. Quand on apprend à lire en langue maternelle on peut facilement transférer les compétences pour apprendre à lire en français | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 8 | 11.1% | 64 | 88.9% | 72 | 100.0% | 72 | 100.0% |
| 21. S'il y a des manuels et/ou des livres pour lire, les eléves devraient les prendre pour lire chez eux. | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 7 | 9.7% | 64 | 88.9% | 72 | 100.0% | 71 | 98.6% |
| 22. Je me sens capable d'enseigner la lecture au CI. | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 14 | 19.4% | 57 | 79.2% | 72 | 100.0% | 71 | 98.6% |
| 23. Je me sens capable d'enseigner la lecture au CP. | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 13 | 18.1% | 59 | 81.9% | 72 | 100.0% | 72 | 100.0% |
| 24. Je me sens capable d'enseigner la lecture au CE1. | 2 | 2.8% | 1 | 1.4% | 14 | 19.4% | 55 | 76.4% | 72 | 100.0% | 69 | 95.8% |
| 25. Je me sens sûr(e) de moi pour enseigner la lecture dans les premiéres classes. | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 15 | 20.8% | 57 | 79.2% | 72 | 100.0% | 72 | 100.0% |
| 26. J'aurais prefere pouvoir avoir une autre carriére plutôt que de devenir enseignant. | 30 | 41.7% | 17 | 23.6% | 7 | 9.7% | 18 | 25.0% | 72 | 100.0% | 25 | 34.7% |

*Tableau A3: Réponses au questionnaire : Stratégies d'enseignement et d'engagement des parents*

| Questions | Jamais | | Rarement (une ou quelques fois par semaine ou par mois) | | De temps en temps (plusieurs fois par semaine) | | souvent (plusieurs fois par jour) | | Tout le temps (pendant toute la journee ou toute la leçon) | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N |
| 1. Utiliser la technique de "je fais, nous faisons, tu fais" | 1 | 1.4% | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% | 11 | 15.3% | 57 | 79.2% | 72 | 100.0% |
| 2. Faire lire les élèves tous ensemble à haut voix | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% | 6 | 8.3% | 18 | 25.0% | 45 | 62.5% | 72 | 100.0% |
| 3. Faire lire les élèves individuellement à haute voix | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 5 | 6.9% | 19 | 26.4% | 48 | 66.7% | 72 | 100.0% |
| 4. Faire les élèves silencieusement | 2 | 2.8% | 5 | 6.9% | 16 | 22.2% | 21 | 29.2% | 28 | 38.9% | 72 | 100.0% |
| 5. Faire lire les élèves l'un à l'autre en groupe de deux | 5 | 6.9% | 17 | 23.6% | 14 | 19.4% | 22 | 30.6% | 14 | 19.4% | 72 | 100.0% |
| 6. Afficher du matériel écrit autour de la salle de classe | 1 | 1.4% | 8 | 11.1% | 13 | 18.1% | 19 | 26.4% | 31 | 43.1% | 72 | 100.0% |
| 7. Faire lire les élèves au tableau | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 1.4% | 23 | 31.9% | 48 | 66.7% | 72 | 100.0% |
| 8. Faire écrire les élèves au tableau | 1 | 1.4% | 4 | 5.6% | 7 | 9.7% | 25 | 34.7% | 35 | 48.6% | 72 | 100.0% |
| 9. Faire lire les élèves dans un manuel | 1 | 1.4% | 1 | 1.4% | 1 | 1.4% | 20 | 27.8% | 49 | 68.1% | 72 | 100.0% |
| 10. Faire lire les élèves d'un livre outre qu'un manuel | 18 | 25.0% | 17 | 23.6% | 10 | 13.9% | 15 | 20.8% | 12 | 16.7% | 72 | 100.0% |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. Laisser aux élèves le choix de text qu'ils veulent lire pour la lecture individuelle dans la salle de classe | 31 | 43.1% | 17 | 23.6% | 9 | 12.5% | 11 | 15.3% | 4 | 5.6% | 72 | 100.0% |
| 12. Choisir les élèves par hasard (par ex. Le tirage au sort) poru faire des différents exercices en classe | 11 | 15.3% | 10 | 13.9% | 12 | 16.7% | 19 | 26.4% | 20 | 27.8% | 72 | 100.0% |
| 13. Donner aux élèves des devoirs de lecture à la maison le soir | 3 | 4.2% | 9 | 12.5% | 16 | 22.2% | 19 | 26.4% | 25 | 34.7% | 72 | 100.0% |
| 14. En cas de besoin, sur la performance des élèves qui ont du mal avec la lecture | 1 | 1.4% | 15 | 20.8% | 25 | 34.7% | 21 | 29.2% | 10 | 13.9% | 72 | 100.0% |
| 15. Sur la performance de chacun des élèves par rapport à leur performance en lecture | 2 | 2.8% | 22 | 30.6% | 20 | 27.8% | 19 | 26.4% | 9 | 12.5% | 72 | 100.0% |

*Tableau A4: Réponses au questionnaire : Utilisation*

| Questions | Jamais | | Rarement (une ou quelques fois par semaine ou par mois) | | De temps en temps (plusieurs fois par semaine) | | souvent (plusieurs fois par jour) | | Tout le temps (pendant toute la journee ou toute la leçon) | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N |
| 1. J'utilise les langues nationales pour expliquer aux élèves un nouvel exercice | 2 | 2.8% | 5 | 6.9% | 15 | 20.8% | 24 | 33.3% | 26 | 36.1% | 72 | 100.0% |
| 2. J'utilise les langues nationales quand les élèves ne comprennent pas | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% | 15 | 20.8% | 28 | 38.9% | 26 | 36.1% | 72 | 100.0% |
| 3. J'utilise les langues nationales lorsque j'explique comment lire en français | 4 | 5.6% | 9 | 12.5% | 19 | 26.4% | 25 | 34.7% | 15 | 20.8% | 72 | 100.0% |
| 4. J'utilise les langues nationales pour enseigner la lecture en langue nationale | 6 | 8.3% | 1 | 1.4% | 3 | 4.2% | 13 | 18.1% | 49 | 68.1% | 72 | 100.0% |
| 5. J'utilise les langues nationales pour parler avec les élèves pour enseigner toutes les matières | 5 | 6.9% | 20 | 27.8% | 26 | 36.1% | 15 | 20.8% | 6 | 8.3% | 72 | 100.0% |
| 6. J'utilise les langues nationales pour parler informellement avec les élèves | 2 | 2.8% | 13 | 18.1% | 23 | 31.9% | 26 | 36.1% | 8 | 11.1% | 72 | 100.0% |
| 7. J'utilise les langues nationales pour gérer la classe | 5 | 6.9% | 14 | 19.4% | 22 | 30.6% | 27 | 37.5% | 4 | 5.6% | 72 | 100.0% |

*Tableau A5: Réponses au questionnaire : Evaluation des élèves*

| Questions | Jamais | | Rarement (une ou quelques fois par an) | | De temps en temps (quelques fois chaque mois) | | assez souvent (chaque semaine) | | Très souvent/Tout le temps (chaque jour ou presque) | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N |
| 1. Administrer les évaluations à des élèves avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester le niveau de la classe en générale | 5 | 6.9% | 5 | 6.9% | 25 | 34.7% | 20 | 27.8% | 17 | 23.6% | 72 | 100.0% |
| 2. Administrer les évaluations à chaque élève avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester ses compétences en lecture | 5 | 6.9% | 6 | 8.3% | 27 | 37.5% | 22 | 30.6% | 12 | 16.7% | 72 | 100.0% |
| 3. Evaluer les élèves de façon moins formelle/structurée afin de connaitre leurs compétences en lecture | 1 | 1.4% | 8 | 11.1% | 21 | 29.2% | 30 | 41.7% | 12 | 16.7% | 72 | 100.0% |
| 4. Evaluer les élèves individuellement afin de cerner le niveau de chacun en matière de lecture | 4 | 5.6% | 2 | 2.8% | 16 | 22.2% | 29 | 40.3% | 21 | 29.2% | 72 | 100.0% |

*Tableau A6: Réponses au questionnaire : Stratégies de remédiation*

| Questions | Jamais | | Rarement (une ou quelques fois par an) | | De temps en temps (quelques fois dans l'année) | | assez souvent (quelques fois par mois) | | Très souvent/Tout le temps (chaque jour ou chaque semaine) | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N |
| 1. Faire les exercices de remédiation avec toute la classe | 2 | 2.8% | 3 | 4.2% | 18 | 25.0% | 37 | 51.4% | 12 | 16.7% | 72 | 100.0% |
| 2. Faire les exercices de remédiation avec certains élèves | 9 | 12.5% | 2 | 2.8% | 16 | 22.2% | 29 | 40.3% | 16 | 22.2% | 72 | 100.0% |
| 3. Faire les exercices de remédiation spéciaux avec les élèves qui ont des difficulté particulières | 14 | 19.4% | 14 | 19.4% | 9 | 12.5% | 24 | 33.3% | 11 | 15.3% | 72 | 100.0% |
| 4. Travailler avec les parents d'un élève pour l'engagement de la famille en aidant un élève à mieux faire | 15 | 20.8% | 13 | 18.1% | 15 | 20.8% | 21 | 29.2% | 8 | 11.1% | 72 | 100.0% |

*Tableau A7: Réponses au questionnaire : Temps consacré à la lecture*

| Questions | Jamais | | Rarement (une ou quelques fois par semaine ou par an) | | De temps en temps (plusieurs fois par mois) | | Assez souvent (quelques fois par semaine) | | Très souvent/Tout le temps (chaque jour) | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N | Effectif | % ligne sur N |
| 1. Consacrer au moins 60 minutes dans la journée pour l'enseignement- apprentissage uniquement de la lecture (outre l'écriture, l'expression orale, etc.) **en français** | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% | 6 | 8.3% | 18 | 25.0% | 45 | 62.5% | 72 | 100.0% |
| 2. Consacrer au moins 60 minutes dans la journée pour l'enseignement- apprentissage uniquement de la lecture (outre l'écriture, l'expression orale, etc.) **en langue nationale** | 1 | 1.4% | 2 | 2.8% | 5 | 6.9% | 19 | 26.4% | 45 | 62.5% | 72 | 100.0% |
| 3. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement- apprentissage de la lecture **en français** à cause d'autres priorités | 17 | 23.6% | 8 | 11.1% | 11 | 15.3% | 23 | 31.9% | 13 | 18.1% | 72 | 100.0% |
| 4. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement- apprentissage de la lecture **en langue nationale** à cause d'autres priorités | 25 | 34.7% | 11 | 15.3% | 12 | 16.7% | 16 | 22.2% | 8 | 11.1% | 72 | 100.0% |
| 5. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement- apprentissage de la lecture **en français** à cause des problèmes de gestion de temps ou du comportement des élèves | 15 | 20.8% | 17 | 23.6% | 14 | 19.4% | 17 | 23.6% | 9 | 12.5% | 72 | 100.0% |
| 6. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement- apprentissage de la lecture **en langue nationale** à cause des problèmes de gestion de temps ou du comportement des élèves | 17 | 23.6% | 18 | 25.0% | 14 | 19.4% | 15 | 20.8% | 8 | 11.1% | 72 | 100.0% |

*Tableau A8: Résultats des observations: Le temps en classe*

| **Minute** | **1** | **3** | **5** | **7** | **9** | **11** | **13** | **15** | **17** | **19** | **21** | **23** | **25** | **27** | **29** | Total observed instances | % of total instances on this particular activity |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Remplit le cahier de présence/absence des élèves | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| Consulte ses fiches de préparation de leçon | 41 | 14 | 19 | 21 | 21 | 17 | 20 | 18 | 17 | 18 | 20 | 17 | 22 | 13 | 13 | 291 | 6.21% |
| Donne des consignes ou des explications pédagogiques aux élèves | 98 | 84 | 74 | 81 | 84 | 86 | 77 | 66 | 82 | 69 | 79 | 73 | 67 | 63 | 77 | 1160 | 24.75% |
| Ecrit sur le tableau | 41 | 22 | 26 | 34 | 33 | 27 | 30 | 26 | 24 | 26 | 31 | 33 | 32 | 28 | 21 | 434 | 9.26% |
| Lit à haute voix des lettres/des mots pour la classe | 30 | 29 | 37 | 25 | 37 | 41 | 26 | 22 | 26 | 25 | 26 | 14 | 29 | 30 | 16 | 413 | 8.81% |
| Lit à haute voix un texte/livre pour la classe | 3 | 10 | 10 | 9 | 6 | 8 | 7 | 8 | 8 | 7 | 7 | 6 | 4 | 5 | 7 | 105 | 2.24% |
| Participe à la lecture collective (toute la classe) | 15 | 30 | 18 | 27 | 26 | 24 | 24 | 23 | 21 | 25 | 17 | 16 | 22 | 16 | 23 | 327 | 6.98% |
| Fait lire un élève à haute voix | 24 | 47 | 46 | 52 | 50 | 50 | 50 | 55 | 54 | 43 | 64 | 48 | 50 | 55 | 49 | 737 | 15.72% |

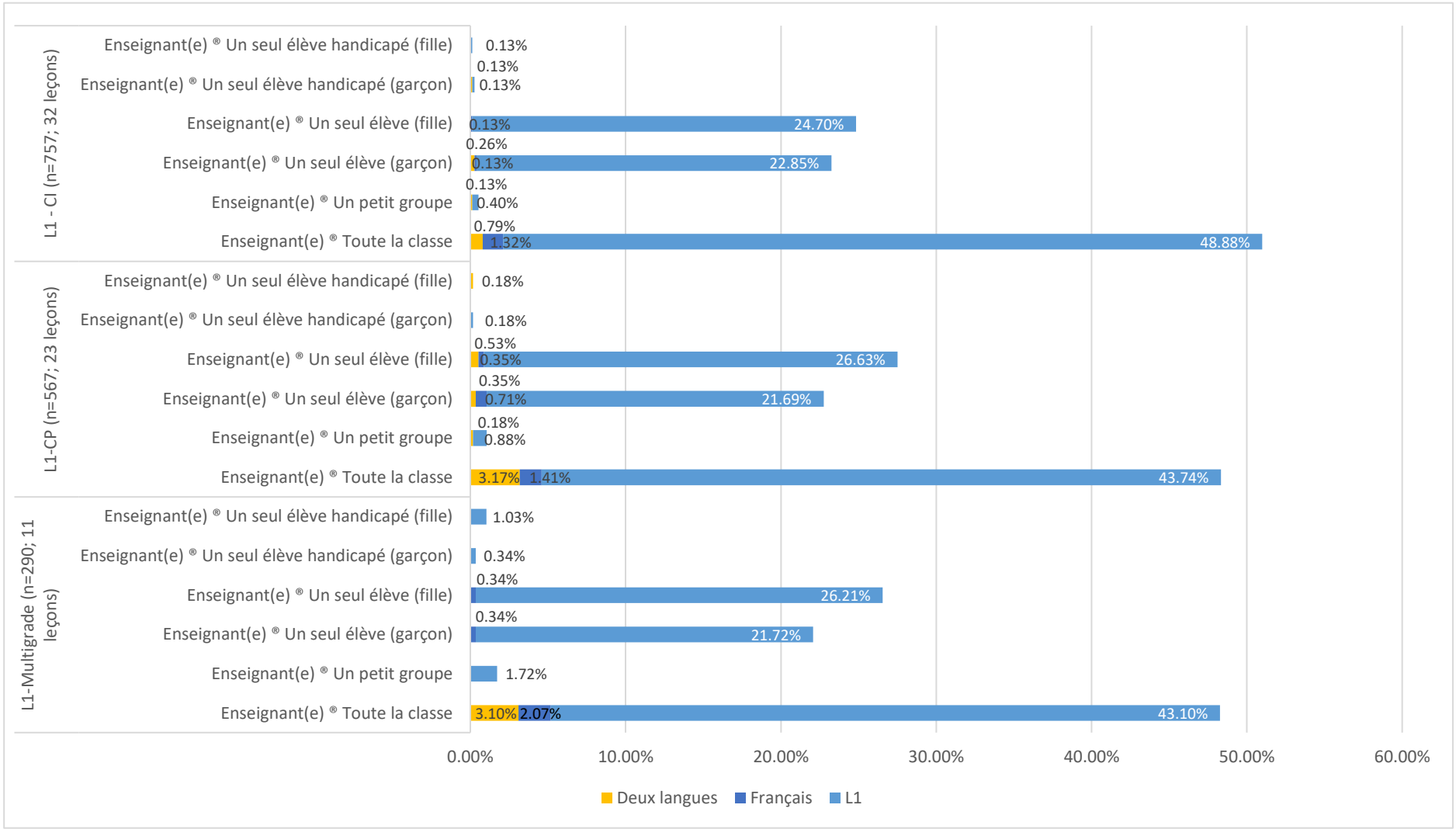
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Corrige un élève/des élèves | 11 | 36 | 45 | 41 | 44 | 42 | 35 | 40 | 40 | 30 | 45 | 47 | 47 | 42 | 42 | 587 | 12.52% |
| Gère les élèves en classe (demande aux élèves de se taire, s'assoir, de ne faire les bêtises etc.) | 37 | 16 | 26 | 21 | 14 | 20 | 18 | 17 | 10 | 14 | 17 | 15 | 18 | 15 | 21 | 279 | 5.95% |
| Organise la classe : arrange les bancs, distribue du matériel etc. | 28 | 10 | 7 | 7 | 5 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 77 | 1.64% |
| Sort de la classe | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0.04% |
| Fait autres choses pas reliées à la leçon (consulte son téléphone, parle avec un autre enseignant, etc) | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0.15% |
| Discute socialement (pas reliée à la leçon) | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 11 | 0.23% |
| Supervise les élèves qui font un exercice individuel ou en petits groupes/paires | 10 | 15 | 15 | 13 | 13 | 14 | 17 | 14 | 19 | 15 | 15 | 18 | 16 | 17 | 27 | 238 | 5.08% |
| Laisse les élèves travailler sur un exercice sans surveiller leur travail | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 0 | 19 | 0.41% |
| Totaux | 342 | 316 | 325 | 333 | 335 | 332 | 312 | 293 | 304 | 276 | 323 | 292 | 313 | 292 | 299 | **4687** | 100.00% |

*Tableau A9: Résultats des observations: Le contenu des leçons par type de classe*

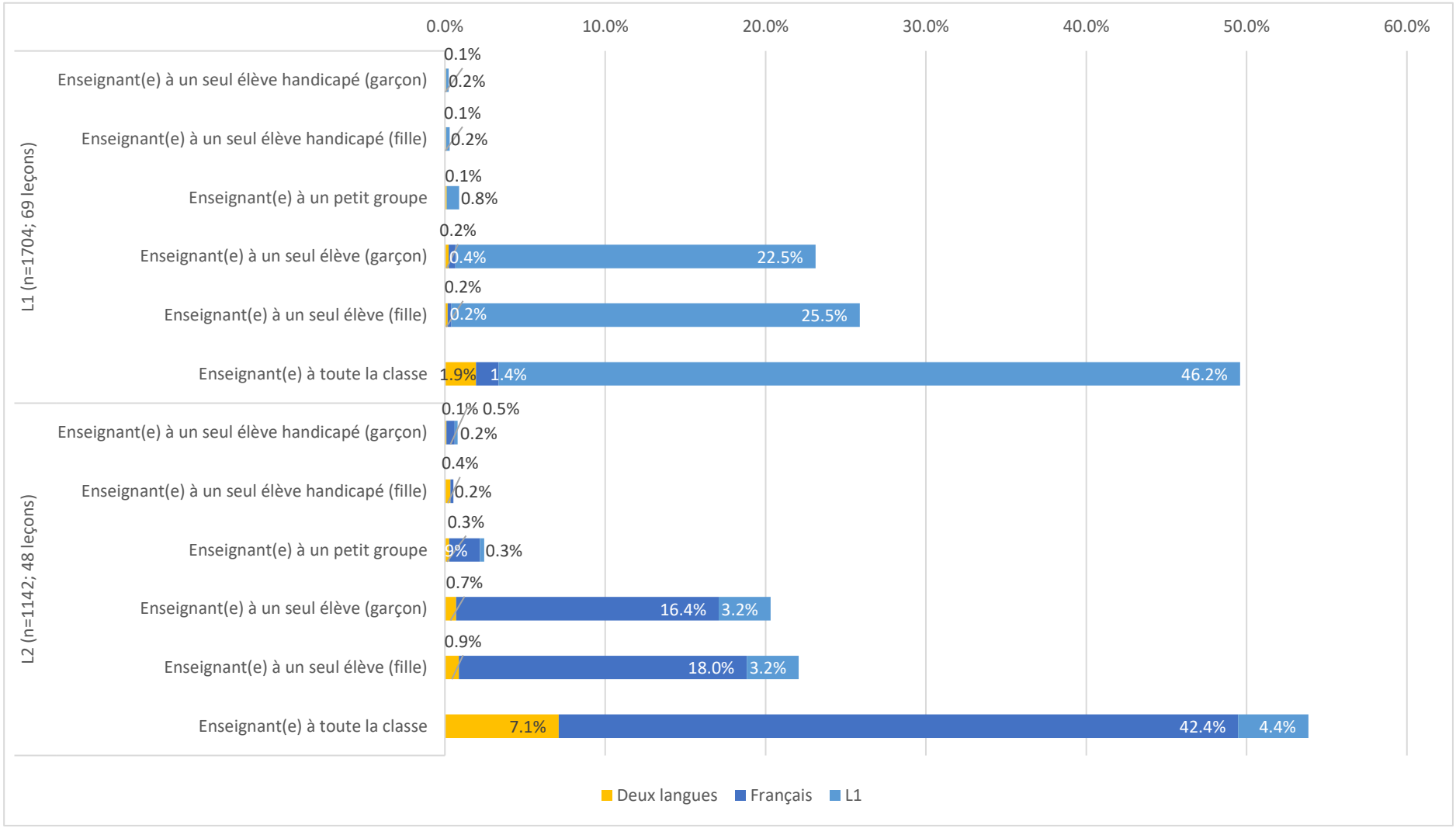
NB : Il faut interpréter ces données avec prudence, notamment en raison du très petit nombre de leçons dans les *daaras* (n=5) et de leçons multigrades (n=19) dans l'ensemble de l'échantillon.

| | CI | | CP | | Multigrade | | *Daara* | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Type de contenu | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Grammaire ou conjugaisons | 0 | 0.0% | 2 | 5.1% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 2 | 1.7% |
| Dictée des phrases aux élèves | 2 | 3.7% | 3 | 7.7% | 1 | 20.0% | 0 | 0.0% | 6 | 5.1% |
| Compréhension à l'orale des textes lus par l'enseignant | 0 | 0.0% | 6 | 15.4% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 6 | 5.1% |
| Traitement d'un texte de genre particulier | 4 | 7.4% | 5 | 12.8% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 9 | 7.7% |
| Lecture d'un texte pour travailler la fluidité | 2 | 3.7% | 7 | 17.9% | 0 | 0.0% | 3 | 15.8% | 12 | 10.3% |
| Lecture silencieuse de textes | 3 | 5.6% | 7 | 17.9% | 0 | 0.0% | 3 | 15.8% | 13 | 11.1% |
| Compréhension de l'écrit des textes/histoires lus par l'élève | 5 | 9.3% | 6 | 15.4% | 0 | 0.0% | 2 | 10.5% | 13 | 11.1% |
| Autre | 5 | 9.3% | 6 | 15.4% | 1 | 20.0% | 1 | 5.3% | 13 | 11.1% |
| Dictée des mots aux élèves | 8 | 14.8% | 11 | 28.2% | 0 | 0.0% | 3 | 15.8% | 22 | 18.8% |
| Vocabulaire (signification des mots) | 8 | 14.8% | 14 | 35.9% | 1 | 20.0% | 5 | 26.3% | 28 | 23.9% |
| Sons sans écrire (conscience phonémique) | 16 | 29.6% | 17 | 43.6% | 2 | 40.0% | 2 | 10.5% | 37 | 31.6% |
| Lecture à haute voix d'une phrase ou des phrases/un texte | 9 | 16.7% | 21 | 53.8% | 2 | 40.0% | 6 | 31.6% | 38 | 32.5% |
| Identification et/ou chant de noms de lettres | 30 | 55.6% | 12 | 30.8% | 4 | 80.0% | 8 | 42.1% | 54 | 46.2% |
| Pratique de lecture à haute voix des mots isolés | 30 | 55.6% | 26 | 66.7% | 2 | 40.0% | 11 | 57.9% | 69 | 59.0% |
| Identification de sons de lettres | 43 | 79.6% | 21 | 53.8% | 4 | 80.0% | 9 | 47.4% | 77 | 65.8% |
| Décodage | 40 | 74.1% | 25 | 64.1% | 2 | 40.0% | 14 | 73.7% | 81 | 69.2% |

*Graphique A1 : Répartition de la langue utilisée par les enseignants en séance L1 par classe selon le destinataire*



*Graphique A2 : Répartition de la langue utilisée par les enseignants selon le destinataire sur l'ensemble des périodes observées*



*Graphique A3: La présence du contenu des leçons par type de classe*

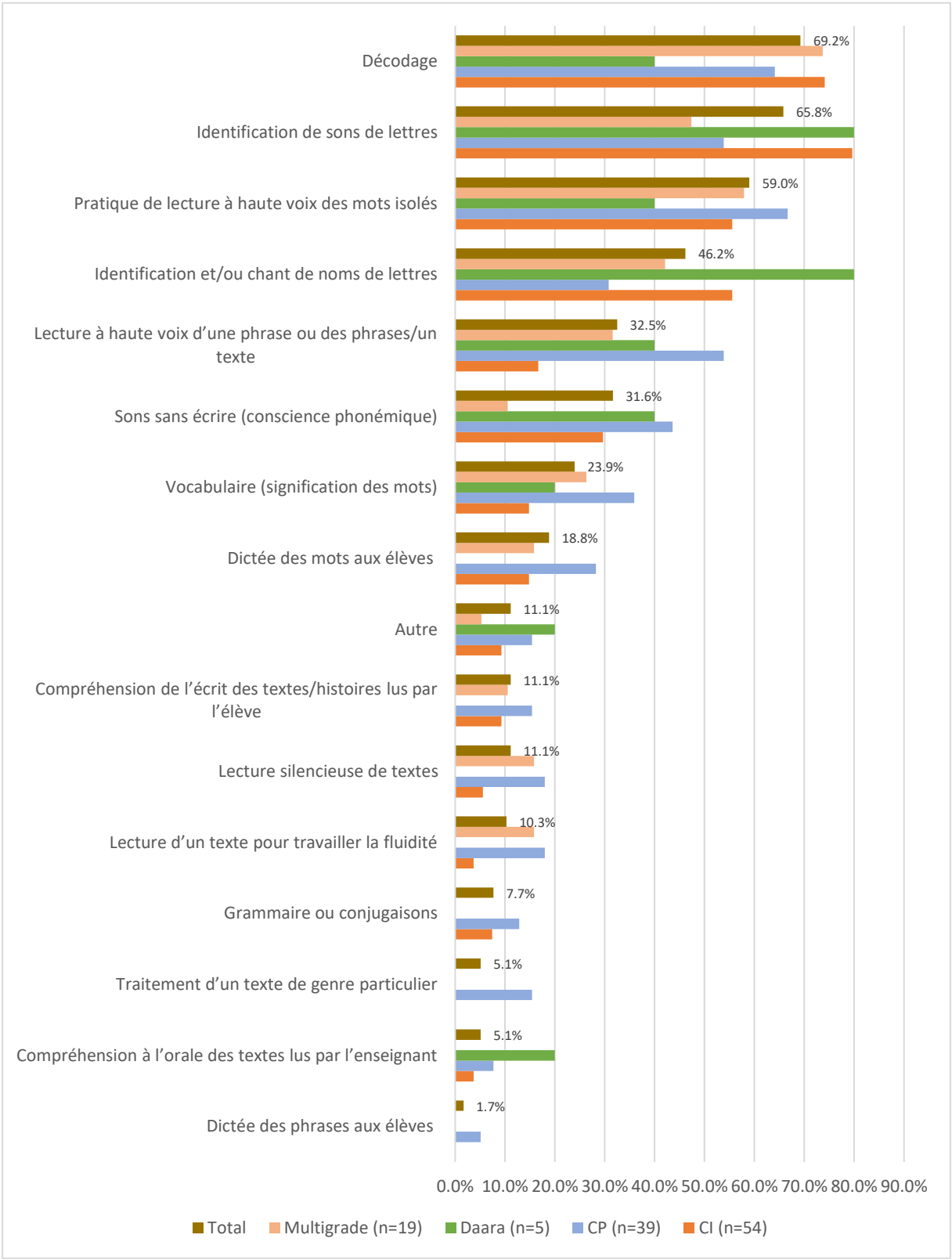


*Tableau A10 : Résultats des observations : La sélection des élèves par l'enseignant selon la classe*

| Questions | CI | CI (n=54) | CP | CP (n=39) | *Daara* | *Daara* (n=5) | Multigrade | Multigrade (n=19) | Total | Total (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Choisit au hasard (tirage au sort) un élève pour faire l'exercice en classe | 11 | 20.4% | 13 | 33.3% | 0 | 0.0% | 5 | 26.3% | 29 | 24.8% |
| Choisit un élève ayant un handicap | 3 | 5.6% | 3 | 7.7% | 0 | 0.0% | 4 | 21.1% | 10 | 8.5% |
| Choisit des élèves garçons pour des tâches (répondre à une question, faire un exercice etc.) | 41 | 75.9% | 34 | 87.2% | 5 | 100.0% | 13 | 68.4% | 93 | 79.5% |
| Choisit des élèves filles pour des tâches (répondre à une question, faire un exercice etc.) | 41 | 75.9% | 35 | 89.7% | 5 | 100.0% | 13 | 68.4% | 94 | 80.3% |

*Tableau A11 : Résultats des observations : La sélection des élèves par l'enseignant selon la langue (L1 ou L2)*

| Questions | L1 | L1 (n=69) | L2 | L2 (n=48) | Total | Total (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Choisit au hasard (tirage au sort) un élève pour faire l'exercice en classe | 15 | 21.7% | 14 | 29.2% | 29 | 24.8% |
| Choisit un élève ayant un handicap | 8 | 11.6% | 2 | 4.2% | 10 | 8.5% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Choisit des élèves garçons pour des tâches (répondre à une question, faire un exercice etc.) | 57 | 82.6% | 36 | 75.0% | 93 | 79.5% |
| Choisit des élèves filles pour des tâches (répondre à une question, faire un exercice etc.) | 58 | 84.1% | 36 | 75.0% | 94 | 80.3% |

*Tableau A12 : Les Pratiques de l'enseignement en lecture selon la classe*

| Questions | CI | CI (n=54) | CP | CP (n=39) | *Daara* | *Daara* (n=5) | Multigrade | Multigrade (n=19) | Total | Total (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fait lire les élèves en groupe de deux (tutorat) | 4 | 7.4% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 4 | 3.4% |
| Fait lire un élève/les élèves dans un autre livre outre que le manuel | 5 | 9.3% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 5.3% | 6 | 5.1% |
| Fait lire à haute voix les élèves dans le manuel/au tableau | 44 | 81.5% | 33 | 84.6% | 4 | 80.0% | 16 | 84.2% | 97 | 82.9% |
| Fait lire à haute voix un élève dans le manuel/au tableau | 48 | 88.9% | 38 | 97.4% | 5 | 100.0% | 19 | 100.0% | 110 | 94.0% |

*Tableau A13 : Les Pratiques de l'enseignement en lecture selon la langue (L1 ou L2)*

| Questions | L1 | L1 (n=69) | L2 | L2 (n=48) | Total | Total (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Fait lire les élèves en groupe de deux (tutorat) | 2 | 2.9% | 2 | 4.2% | 4 | 3.4% |
| Fait lire un élève/les élèves dans un autre livre outre que le manuel | 4 | 5.8% | 2 | 4.2% | 6 | 5.1% |
| Fait lire à haute voix les élèves dans le manuel/au tableau | 68 | 98.6% | 29 | 60.4% | 97 | 82.9% |
| Fait lire à haute voix un élève dans le manuel/au tableau | 68 | 98.6% | 42 | 87.5% | 110 | 94.0% |

*Tableau A14 : Evaluation des élèves par l'enseignant selon la classe*

| Questions | CI | CI (n=54) | CP | CP (n=39) | *Daara* | *Daara* (n=5) | Multigrade | Multigrade (n=19) | Total | Total (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Administre les évaluations à chaque élève avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester ses compétences en lecture | 6 | 11.1% | 8 | 20.5% | 0 | 0.0% | 5 | 26.3% | 19 | 16.2% |
| Administre les évaluations à tous/quelques élèves avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester le niveau de la classe en générale | 6 | 11.1% | 13 | 33.3% | 1 | 20.0% | 6 | 31.6% | 26 | 22.2% |
| Evalue les élèves individuellement afin de cerner le niveau de chacun en matière de lecture | 22 | 40.7% | 18 | 46.2% | 3 | 60.0% | 6 | 31.6% | 49 | 41.9% |
| Evalue les élèves de façon moins formelle/moins structurée afin de connaitre leurs compétences en lecture | 34 | 63.0% | 28 | 71.8% | 4 | 80.0% | 14 | 73.7% | 80 | 68.4% |

*Tableau A15 : Résultats des observations : Evaluation des élèves par l'enseignant selon la langue (L1 ou L2)*

| Questions | L1 | L1 (n=69) | L2 | L2 (n=48) | Total | Total (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Administre les évaluations à **chaque élève** avec un outil ou une approche **structuré(e)** afin de **tester** ses compétences en lecture | 9 | 13.0% | 10 | 20.8% | 19 | 16.2% |
| Administre les évaluations à **tous/quelques élèves** avec un outil ou une approche **structuré(e)** afin de **tester** le niveau de la classe en générale | 11 | 15.9% | 15 | 31.3% | 26 | 22.2% |
| Evalue les élèves **individuellement** afin de **cerner le niveau** de chacun en matière de lecture | 29 | 42.0% | 20 | 41.7% | 49 | 41.9% |
| Evalue les élèves de façon **moins formelle/moins structurée** afin de connaitre leurs compétences en lecture | 46 | 66.7% | 34 | 70.8% | 80 | 68.4% |

*Tableau A16 : Résultats des observations : Contrôle du travail des élèves selon la classe*

| Questions | CI (n=54) | % (n=54) | CP (n=39) | % (n=39 | *Daara* (n=5) | % (n=5) | Multigrade (n=19) | % (n=19) | Total (n=117) | % (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Circule afin de contrôler le travail individuel des élèves (qu'ils lisent correctement le texte en question) | 30 | 55.6% | 20 | 51.3% | 4 | 80.0% | 8 | 42.1% | 62 | 53.0% |
| Corrige les élèves de façon positive et constructive | 36 | 66.7% | 30 | 76.9% | 4 | 80.0% | 18 | 94.7% | 88 | 75.2% |

*Tableau A17 : Résultats des observations : Contrôle du travail des élèves selon la langue (L1 ou L2)*

| Questions | LI (n=69) | % (n=69) | L2 (n=48) | % (n=48) | Total (n=117) | % (n=117) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Circule afin de contrôler le travail individuel des élèves (qu'ils lisent correctement le texte en question) | 41 | 59.4% | 21 | 43.8% | 62 | 53.0% |
| Corrige les élèves de façon positive et constructive | 54 | 78.3% | 34 | 87.2% | 88 | 75.2% |

*Tableau A18 :Les résulats des observations : La pratique « Je fais, nous faisons, tu fais » filtré pour les séances L1 (n=69)*

| Type de classe | Nombre de fois les trois étapes achevés | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **0** | | **1** | | **2** | | **3** | | **Total** | |
| | **Effectif** | % | **Effectif** | % | **Effectif** | % | **Effectif** | % | **Effectif** | % |
| CI | 8 | 25.00% | 8 | 25.00% | 13 | 40.63% | 3 | 9.38% | 32 | 100.00% |
| CP | 9 | 39.13% | 4 | 17.39% | 7 | 30.43% | 3 | 13.04% | 23 | 100.00% |
| *Daara* | | 0.00% | 1 | 33.33% | | 0.00% | 2 | 66.67% | 3 | 100.00% |
| Multi | 1 | 9.09% | 2 | 18.18% | 4 | 36.36% | 4 | 36.36% | 11 | 100.00% |
| **Grand Total** | **18** | **26.09%** | **15** | **21.74%** | **24** | **34.78%** | **12** | **17.39%** | **69** | **100.00%** |

*Tableau A19 :Les résulats des observations : La pratique « Je fais, nous faisons, tu fais » filtré pour les séances L2 (n=48)*

| Type de classe | Nombre de fois les trois étapes achevés | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **0** | | **1** | | **2** | | **3** | | **Total** | |
| | **Effectif** | **%** | **Effectif** | **%** | **Effectif** | **%** | **Effectif** | **%** | **Effectif** | **%** |
| CI | 19 | 86.36% | 3 | 13.64% | | 0.00% | | 0.00% | 22 | 100.00% |
| CP | 10 | 62.50% | 4 | 25.00% | 1 | 6.25% | 1 | 6.25% | 16 | 100.00% |
| *Daara* | 2 | 100.00% | | 0.00% | | 0.00% | | 0.00% | 2 | 100.00% |
| Multi | 4 | 50.00% | 2 | 25.00% | 1 | 12.50% | 1 | 12.50% | 8 | 100.00% |
| **Grand Total** | **35** | **72.92%** | **9** | **18.75%** | **2** | **4.17%** | **2** | **4.17%** | **48** | **100.00%** |

*Tableau A20 : Comparaison du baseline/midline - Questionnaire*

*Table A20 : Résultats des observations : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par l'enseignant selon le type de classe*

| Matériels scolaires | CI | | CP | | Multigrade | | *Daara* | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Cahier de récits à lire à haute voix | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Autres livres | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Documents/Papier (feuilles ou photocopies) distribués aux élèves | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Technologies/multimédia | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Fiche outil d'évaluation des élèves | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Livret décodable gradué | 1 | 1.9% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 0.9% |
| Cartes (avec lettre, mot, dessin, images, etc.) | 2 | 3.7% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 2 | 1.7% |
| Cahier de l'élève | 1 | 1.9% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 5.3% | 2 | 1.7% |
| D'autres affiches | 2 | 3.7% | 1 | 2.6% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 3 | 2.6% |
| Planche d'alphabet | 3 | 5.6% | 3 | 7.7% | 0 | 0.0% | 1 | 5.3% | 7 | 6.0% |
| Autres | 5 | 9.3% | 3 | 7.7% | 1 | 20.0% | 3 | 15.8% | 12 | 10.3% |
| Ardoises | 5 | 9.3% | 7 | 17.9% | 0 | 0.0% | 3 | 15.8% | 15 | 12.8% |
| Fiche et/ou Guide | 26 | 48.1% | 20 | 51.3% | 3 | 60.0% | 9 | 47.4% | 58 | 49.6% |
| Manuel de l'élève | 30 | 55.6% | 24 | 61.5% | 3 | 60.0% | 13 | 68.4% | 70 | 59.8% |
| Tableau | 52 | 96.3% | 38 | 97.4% | 5 | 100.0% | 19 | 100.0% | 114 | 97.4% |

*Graphique A4 : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par l'enseignant selon le type de classe*

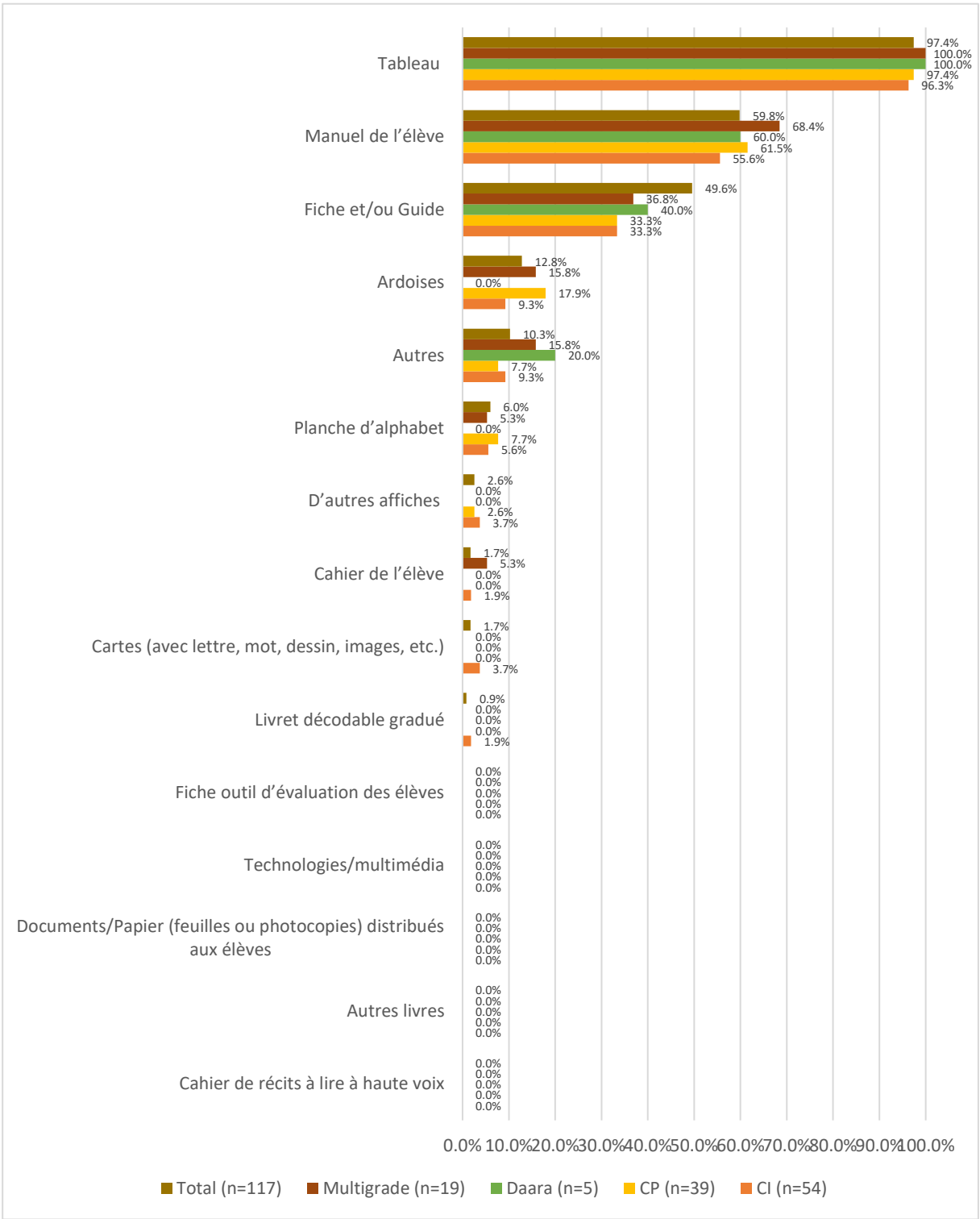


*Table A21: Résultats des observations : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par les élèves selon le type de classe*

| Matériels scolaires | CI | | CP | | Multigrade | | *Daara* | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Autres livres | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Fiche outil d'évaluation des élèves | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 5.3% | 1 | 0.9% |
| Livret décodable gradué | 1 | 1.9% | 1 | 2.6% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 2 | 1.7% |
| Cahier de l'élève | 3 | 5.6% | 3 | 7.7% | 0 | 0.0% | 1 | 5.3% | 7 | 6.0% |
| Autres supports | 6 | 11.1% | 2 | 5.1% | 2 | 40.0% | 1 | 5.3% | 11 | 9.4% |
| Ardoises | 21 | 38.9% | 16 | 41.0% | 0 | 0.0% | 5 | 26.3% | 42 | 35.9% |
| Manuel de l'élève | 30 | 55.6% | 24 | 61.5% | 3 | 60.0% | 12 | 63.2% | 69 | 59.0% |
| Tableau | 48 | 88.9% | 33 | 84.6% | 5 | 100.0% | 19 | 100.0% | 105 | 89.7% |

*Graphique A5 : La répartition des leçons par le type de matériel utilisé par les élèves selon le type de classe*

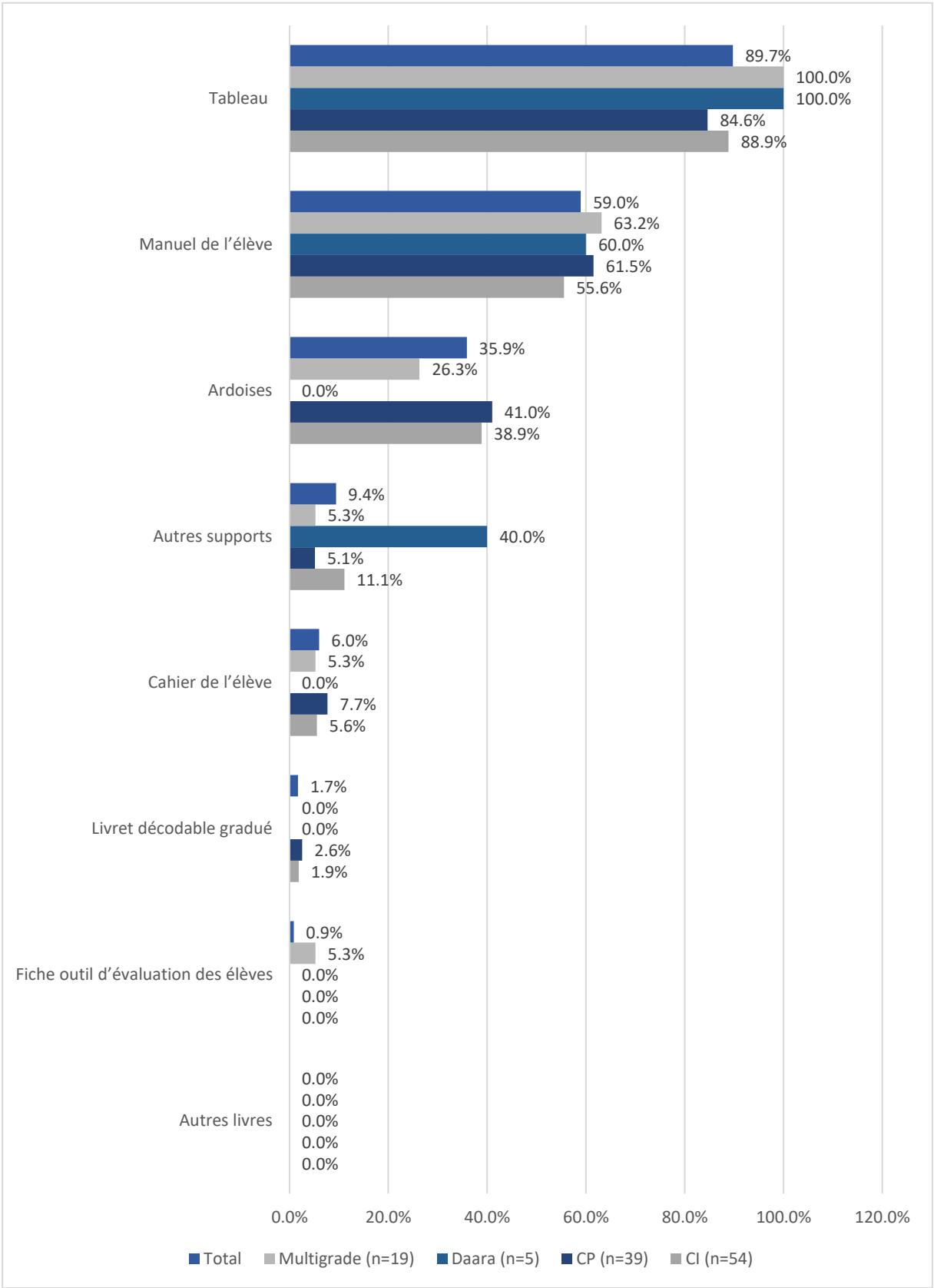
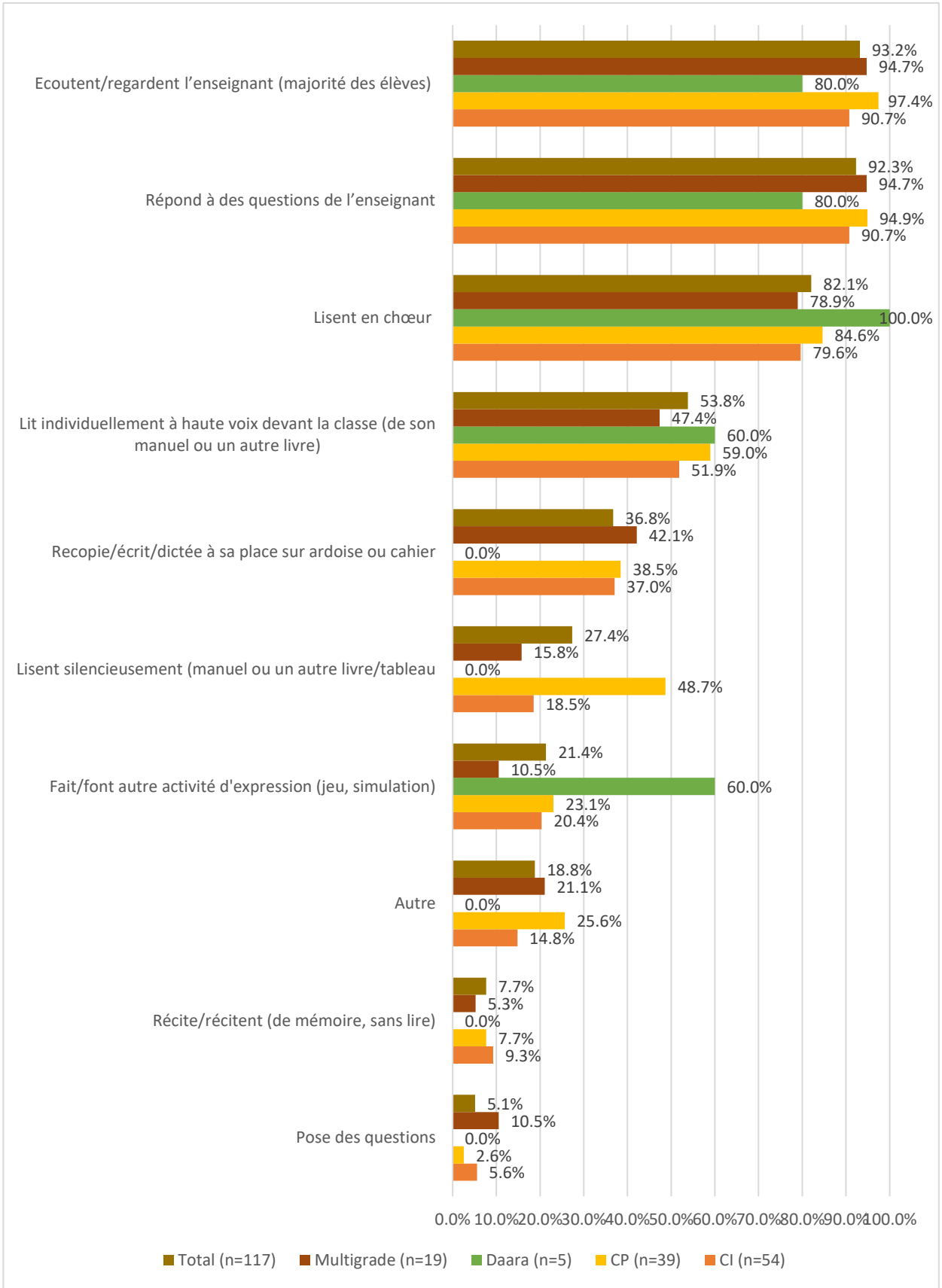


*Table A22: Résultats des observations : La présence des actions et interactions des élèves selon le type de classe*

NB : Il faut interpréter ces données avec prudence, notamment en raison du très petit nombre de leçons dans les *daaras* (n=5) et de leçons multigrades (n=19) dans l'ensemble de l'échantillon.

| Matériels scolaires | CI | | CP | | Multigrade | | *Daara* | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Pose des questions | 3 | 5.6% | 1 | 2.6% | 0 | 0.0% | 2 | 10.5% | 6 | 5.1% |
| Récite/récitent (de mémoire, sans lire) | 5 | 9.3% | 3 | 7.7% | 0 | 0.0% | 1 | 5.3% | 9 | 7.7% |
| Autre | 8 | 14.8% | 10 | 25.6% | 0 | 0.0% | 4 | 21.1% | 22 | 18.8% |
| Fait/font autre activité d'expression (jeu, simulation) | 11 | 20.4% | 9 | 23.1% | 3 | 60.0% | 2 | 10.5% | 25 | 21.4% |
| Lisent silencieusement (manuel ou un autre livre/tableau | 10 | 18.5% | 19 | 48.7% | 0 | 0.0% | 3 | 15.8% | 32 | 27.4% |
| Recopie/écrit/dictée à sa place sur ardoise ou cahier | 20 | 37.0% | 15 | 38.5% | 0 | 0.0% | 8 | 42.1% | 43 | 36.8% |
| Lit individuellement à haute voix devant la classe (de son manuel ou un autre livre) | 28 | 51.9% | 23 | 59.0% | 3 | 60.0% | 9 | 47.4% | 63 | 53.8% |
| Lisent en chœur | 43 | 79.6% | 33 | 84.6% | 5 | 100.0% | 15 | 78.9% | 96 | 82.1% |
| Répond à des questions de l'enseignant | 49 | 90.7% | 37 | 94.9% | 4 | 80.0% | 18 | 94.7% | 108 | 92.3% |
| Ecoutent/regardent l'enseignant (majorité des élèves) | 49 | 90.7% | 38 | 97.4% | 4 | 80.0% | 18 | 94.7% | 109 | 93.2% |

*Graphique A6 : La présence des actions et interactions des élèves selon le type de classe*



**Lecture Pour Tous**

**Fiche d'Observation de Classe**

# Outil d'observation

# (mi-parcours)

# *Version finale*

**IA :**
**IEF :**
**Date :**
**Enquêteur 1 :**
**Enquêteur 2 :**

## Présentation de l'étude

***[Lire à l'enseignant]***
Le Ministère de l'Éducation Nationale, en partenariat avec l'USAID, a lancé le programme Lecture Pour Tous afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture à l'élémentaire au Sénégal.

Dans le but de suivre le programme afin qu'il réponde aux besoins des enseignants et des élèves, nous cherchons à comprendre nos pratiques actuelles en matière de lecture. Pour cela, nous aimerions observer comment vos leçons sont données aux élèves.

Nous aimerions que vous ne changiez pas votre comportement normal. Nous ne vous évaluerons pas et nous n'évaluerons pas votre performance. Les résultats de cette observation seront fusionnés avec d'autres observations dans différentes écoles et régions pour fournir un profil des tendances générales de l'enseignement de la lecture.

Vous avez le droit de ne pas participer si vous ne le voulez pas. Mais votre participation est très importante. Non seulement vous aiderez le programme à apprendre comment les cours sont dispensés en classe, mais le résultat de cette recherche aidera à identifier les meilleures stratégies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles sénégalaises.

Si vous acceptez de participer, nous vous remercions à l'avance. Veuillez cocher pour signaler votre participation.

### Consentement:

Êtes-vous d'accord pour participer à cette observation ? Oui ϒ Non ϒ

***[Cocher la case de consentement à l'entretien***

***Si l'enseignant dit « non, » il faut le remercier de son temps. Arrête l'activité.]***

## A. LA CLASSE A OBSERVER

*Instructions : Remplissez la section A (La Classe à Observer)* ***AVANT*** *le début de la séance. Cochez (X) ou écrivez la réponse selon la question.*

| | |
|---|---|
| 1. Classe observée | CI ϒ CP ϒ Multigrade ϒ Daara ϒ<br>Si Multigrade, à préciser les classe(s) :<br>CI ϒ CP ϒ CE1 ϒ CE2 ϒ CM1 ϒ CM2 ϒ |
| 2. Nombre d'élèves inscrits dans cette classe (incluant les absents) | a) ..... filles<br>b) ..... garçons |
| 3. Mode d'organisation pédagogique | Classe à flux unique ϒ<br>Classe double flux ϒ |
| 4. Nombre d'élèves présents en classe aujourd'hui | a) ..... filles<br>b) ..... garçons |
| 5. Y-a-t-il des élèves en classe aujourd'hui ayant un handicap ? | a.Oui ϒ Non ϒ<br>b. Si oui, combien ? ***[Si « non » passer à la question suivante]***<br>..... filles<br>..... garçons |
| 6. Y-a-t-il des supports didactiques affichés dans la salle classe ? ***(Cochez toute réponse pertinente)*** | Cartes : ϒ<br>Dessins : ϒ<br>Alphabet : ϒ<br>Chiffres : ϒ<br>Objets étiquetés ϒ<br>Autres (spécifiez) ϒ .....<br>Rien ϒ |

## B. LA SEANCE DE LECTURE A OBSERVER

*Instructions : Remplissez la section B) La séance à observer au début de la séance. Cochez (X) ou écrivez la réponse selon la question.*

| | |
|---|---|
| 1. Quelle est la séance observée ? | Lecture en L1 ϒ<br>Lecture en L2 ϒ |
| 2. A quelle heure la séance doit commencer selon l'emploi du temps de l'école ? | ..... H ..... Min |
| 3. A quelle heure la séance a commencé ? | ..... H ..... Min |

## C. TEMPS ET LANGUES EN CLASSE

### a. Utilisation Réelle du Temps en Classe

*Instructions : Chaque 2 minutes, vous allez faire une observation de 60 secondes. Vous allez remplir la colonne correspondante à chaque moment d'observation. Après 60 secondes d'observation, vous aurez 60 secondes pour remplir la grille. Continuez de cette manière. Cochez (X) dans les cases correspondantes à chaque moment d'observation. Cette grille est consacrée* ***aux ACTIONS des ENSEIGNANTS****.*

| **Utilisation Réelle du Temps en Classe** | | Observation de la classe durant la minute : | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 3 | 5 | 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 |
| **Enseignant(e)** | Remplit le cahier de présence/absence des élèves | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Consulte ses fiches de préparation de leçon | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Donne des consignes ou des explications pédagogiques aux élèves | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ecrit sur le tableau | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Lit à haute voix des lettres/des mots pour la classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Lit à haute voix un texte/livre pour la classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Participe à la lecture collective (toute la classe) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Fait lire un élève à haute voix | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Corrige un élève/des élèves | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Gère les élèves en classe (demande aux élèves de se taire, s'assoir, de ne faire les bêtises etc.) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Organise la classe : arrange les bancs, distribue du matériel etc. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sort de la classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Fait autres choses pas reliées à la leçon (consulte son téléphone, parle avec un autre enseignant, etc) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Discute socialement (pas reliée à la leçon) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Supervise les élèves qui font un exercice individuel ou en petits groupes/paires | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Laisse les élèves travailler sur un exercice sans surveiller leur travail | | | | | | | | | | | | | | | |

## b. Utilisation Réelle de Langue en Classe

*Instructions : Remplissez dans les cases correspondantes à chaque moment d'observation par :*

| ***F*** *:* | ***L1*** *:* | ***D :*** |
|---|---|---|
| *Si la langue utilisée est le* ***F****rançais* | *Si la langue utilisée est la* ***l****angue* ***n****ationale.* | *Si on a utilisé les* ***D****eux français et langue nationale* |

*Cette grille est consacrée à l'utilisation de la langue (Française ou langue nationale) par les* ***ENSEIGNANTS*** *et* ***les ELEVES.***

| **Utilisation Réelle de Langue en Classe** | | Observation de la classe durant la minute : | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 3 | 5 | 7 | 9 | 11 | 13 | 15 | 17 | 19 | 21 | 23 | 25 | 27 | 29 |
| **Enseignant(e)** | L'enseignant(e) n'est pas dans la salle de classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseignant(e) → Toute la classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseignant(e) → Un petit groupe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseignant(e) → Un seul élève (garçon) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseignant(e) → Un seul élève (fille) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseignant(e) → Un seul élève handicapé (garçon) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enseignant(e) → Un seul élève handicapé (fille) | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Élèves** | Elève garçon → Enseignant(e) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elève fille → Enseignant(e) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elève garçon → Toute la classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elève fille → Toute la classe | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elève garçon → Un élève ou un petit groupe d'élèves | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elève fille → Un élève ou un petit groupe d'élèves | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Silence | | | | | | | | | | | | | | | |

## D. PRATIQUES DES ELEVES ET ENSEIGNANTS EN CLASSE

*Instructions : Observez la leçon de 30 minutes durant 3 périodes de 10 minutes chacune. Vous allez remplir la colonne correspondante à chaque moment d'observation en cochant (X). Vous pouvez cocher durant l'observation.*

| | Contenu de la Leçon | 1ère 10 minutes | 2ème 10 minutes | 3ème 10 minutes |
|---|---|---|---|---|
| Leçon contient… | Sons sans écrire (conscience phonémique) | | | |
| | Lettres : identification et/ou chant de noms de lettres | | | |
| | Lettres : identification de sons de lettres | | | |
| | Décodage (combiner des lettres pour faire des syllabes ou lettres/syllabes pour faire un mot) | | | |
| | Pratique de lecture à haute voix des mots isolés | | | |
| | Vocabulaire (signification des mots) | | | |
| | Lecture à haute voix d'une phrase ou des phrases/un texte | | | |
| | Lecture silencieuse de textes | | | |
| | Dictée des mots aux élèves | | | |
| | Dictée des phrases aux élèves | | | |
| | Compréhension à l'orale des textes lus par l'enseignant | | | |
| | Compréhension de l'écrit des textes/histoires lus par l'élève | | | |
| | Traitement (discussion, etc.) d'un texte de genre particulier (descriptif, narratif, injonctif, etc.) | | | |
| | Lecture d'un texte pour travailler la fluidité | | | |
| | Grammaire ou conjugaisons | | | |
| | Autre | | | |

| Pratiques de l'Enseignant(e) | | 1ère 10 minutes | 2ème 10 minutes | 3ème 10 minutes |
|---|---|---|---|---|
| | Tient et/ou consulte son guide/fiches pédagogiques | | | |
| Enseignant(e) | Montre une (nouvelle) tâche á toute la classe | | | |
| | Refait la tâche avec un groupe d'élèves ou toute la classe | | | |
| | Demande á un élève de faire la même tâche devant la classe | | | |
| | | | | |
| | Fait lire à haute voix un élève dans le manuel/au tableau | | | |
| | Fait lire à haute voix les élèves dans le manuel/au tableau | | | |
| | Fait lire un élève/les élèves dans un autre livre outre que le manuel | | | |
| | Fait lire les élèves en groupe de deux (tutorat) | | | |
| | | | | |
| | Choisit au hasard (tirage au sort) un élève pour faire l'exercice en classe | | | |
| | Choisit un élève ayant un handicap | | | |
| | Choisit des élèves garçons pour des tâches (répondre à une question, faire un exercice etc.) | | | |
| | Choisit des élèves filles pour des tâches (répondre à une question, faire un exercice etc.) | | | |
| | | | | |
| | Circule afin de contrôler le travail individuel des élèves (qu'ils lisent correctement le texte en question) | | | |
| | Corrige les élèves de façon positive et constructive | | | |
| | Utilise la langue nationale pour expliquer aux élèves un exercice | | | |
| | Utilise la langue nationale quand les élèves semblent de ne pas comprendre | | | |
| | Utilise la langue nationale lorsqu'il/elle explique comment lire | | | |
| | Utilise la langue nationale pour gérer la classe | | | |
| | | | | |
| | Administre les évaluations à tous/quelques élèves avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester le niveau de la classe en générale | | | |
| | Administre les évaluations à chaque élève avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester ses compétences en lecture | | | |
| | Evalue les élèves de façon moins formelle/moins structurée afin de connaitre leurs compétences en lecture | | | |
| | Evalue les élèves individuellement afin de cerner le niveau de chacun en matière de lecture | | | |

| Matériels scolaires utilisés | | 1ère 10 minutes | 2ème 10 minutes | 3ème 10 minutes |
|---|---|---|---|---|
| Par Enseignant(e) | Fiches de préparation de leçons | | | |
| | Guide de l'enseignant | | | |
| | Manuel de l'élève | | | |
| | Livret décodable gradué | | | |
| | Cahier de récits à lire à haute voix | | | |
| | Autres livres | | | |
| | Documents/Papier (feuilles ou photocopies) distribués aux élèves | | | |
| | Cartes (avec lettre, mot, dessin, images, etc.) | | | |
| | Planche d'alphabet | | | |
| | D'autres affiches | | | |
| | Tableau | | | |
| | Ardoises | | | |
| | Cahier de l'élève | | | |
| | Technologies/multimédia | | | |
| | Fiche outil d'évaluation des élèves | | | |
| | Autres | | | |
| Par Elève(s) | Tableau | | | |
| | Ardoises | | | |
| | Cahier de l'élève | | | |
| | Fiche outil d'évaluation des élèves | | | |
| | Manuel de l'élève | | | |
| | Livret décodable gradué | | | |
| | Autres livres | | | |
| | Autres supports | | | |

| Actions et Interactions des Elèves | | 1ère 10 minutes | 2ème 10 minutes | 3ème 10 minutes |
|---|---|---|---|---|
| Elève(s) | Récite/récitent (de mémoire, sans lire) | | | |
| | Lisent en chœur | | | |
| | Lit individuellement à haute voix devant la classe (de son manuel ou un autre livre) | | | |
| | Pose des questions | | | |
| | Répond à des questions de l'enseignant | | | |
| | Lisent silencieusement (manuel ou un autre livre/tableau | | | |
| | Fait/font autre activité d'expression (jeu, simulation) | | | |
| | Recopie/écrit/dictée à sa place sur ardoise ou cahier | | | |
| | Ecoutent/regardent l'enseignant (majorité des élèves) | | | |
| | Autre | | | |

| | |
|---|---|
| A quelle heure la séance est finie ? | ..... H ..... Min |

# Lecture Pour Tous
# Questionnaire pour les enseignants

## Présentation de l'étude

***[Lire à l'enseignant]***

Le Ministère de l'Éducation Nationale, en partenariat avec l'USAID, a lancé le programme Lecture Pour Tous afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture à l'élémentaire au Sénégal.

Dans le but de suivre le programme afin qu'il réponde aux besoins des enseignants et des élèves, nous cherchons à comprendre nos pratiques actuelles en matière de lecture. Ce questionnaire fait partie de cet effort et sert à nous donner des informations très pertinentes pour mieux formuler les interventions du programme.

Vos réponses seront confidentielles. Le questionnaire se fait dans l'anonymat.

Vos réponses seront croisées avec celles des autres enseignants pour fournir au Ministère et au Programme un portrait des tendances générales. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Soyez le plus précis et juste possible dans vos réponses.

Il vous faudra environs 60 minutes pour compléter ce questionnaire.

Vous avez le droit de ne pas participer si vous ne le voulez pas. Mais votre participation est très importante. Non seulement vous aiderez le programme à apprendre comment mieux soutenir les enseignants, mais le résultat de cette recherche aidera à identifier les meilleures stratégies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles sénégalaises.

Si vous acceptez de participer, nous vous remercions à l'avance. Veuillez cocher pour signaler votre participation.

**Consentement:**

Êtes-vous d'accord pour participer à ce questionnaire ? Oui ϒ Non ϒ

***[Cocher la case de consentement à l'entretien.***
***Si l'enseignant dit « non, » il faut le remercier de son temps. Arrête l'activité.]***

# I. INFORMATIONS GENERALES

*Instructions : Remplir cette partie avant de remettre la tablette à l'enseignant. Appuyer sur la liste des écoles pour trouver ces informations.*

| | | |
|---|---|---|
| Région et Ecole (Rempli par l' enquêteur) | 7. IA | Diourbel ϒ Kaffrine ϒ<br>Fatick ϒ Matam ϒ |
| | 8. IEF | ..... |
| | 9. Zone de l'école | Rurale ϒ Urbaine ϒ |
| | 10. Statut de l'école | Classique ϒ<br>Franco-Arabe ϒ<br>Daara ϒ |
| | 11. Langue nationale désignée à votre école pour l'enseignement de la lecture cette année (2018-2019) | Pulaar ϒ Sérère ϒ<br>Wolof ϒ |

*Instructions : [L'enseignant renseigne cette section directement.]*
*Sélectionner le choix adéquat.*

| | | |
|---|---|---|
| Enseignant(e)s | 12. Langue locale majoritaire de la communauté de l'école | Pulaar ϒ Sérère ϒ<br>Wolof ϒ Autre ϒ (Préciser : .....) |
| | 13. Sexe | Femme ϒ Homme ϒ |
| | 14. Age | ..... ..... ans |

| | | |
|---|---|---|
| Enseignant(e)s | 15. Langue(s) parlée(s) | a) Maternelle (choisi une seule réponse) :<br>*[Choix à base de la liste des langues codifiées]*<br>Autre ϒ (Préciser : .....)<br>b) D'autre(s) langue(s) parlée(s) couramment :<br>*[Choix à base de la liste des langues codifiées]*<br>Autre ϒ (Préciser : .....)<br>c) D'autre(s) langue(s) parlée(s) au moins un peu :<br>*[Choix à base de la liste des langues codifiées]*<br>Autre ϒ (Préciser : .....) |
| | 16. Statut professionnel | Maitre contractuel ϒ<br>Instituteur adjoint ϒ<br>Instituteur ϒ<br>Autre ϒ ..... |
| | 17. Qualification académique la plus élevée (cochez un) | École secondaire / Lycée : 2nd ϒ 1ère ϒ Terminale ϒ<br>BFEM - Brevet d'Études ϒ<br>Baccalauréat ϒ<br>DUEL/DUES/DEUG ϒ<br>Licence ϒ<br>Maitrise/Master ϒ<br>Autre ϒ (Préciser)..... ..... .....<br>Aucun ϒ |
| | 18. Diplôme professionnel le plus élevé (cochez un) | CEAP-Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique ϒ<br>CAP–Certificat d'Aptitude Pédagogique ϒ<br>Aucun ϒ |

| | | |
|---|---|---|
| | 19. Est-ce que cette année scolaire est votre première année d'enseignement ? ***(Si « oui » passer au numéro 16)*** | Oui ϒ Non ϒ |
| | 20. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. | ..... ..... ans |
| | 21. Quels niveaux de classe avez-vous enseignés dès le début de votre carrière ? ***(Cochez toute réponse pertinente)*** | CI ϒ<br>CP ϒ.<br>CE1 ϒ<br>CE2 ϒ<br>CM1 ϒ<br>CM2 ϒ |
| | 22. Niveau de classe enseignée cette année (2018-2019) | **a)** CI ϒ CP ϒ Multigrade ϒ<br>**b)** Si Multigrade, à préciser la/les classe(s) :<br>CI ϒ CP ϒ CE1 ϒ CE2 ϒ CM1 ϒ CM2 ϒ |
| | 23. Quelles formations Lecture Pour Tous avez-vous suivi depuis le début du projet ? | Aucune ϒ |
| | 24. Quel(s) d'autre programme(s) de formation continue relatifs à la lecture avez-vous suivi depuis l'année scolaire 2016-2017 ? (Mettre toutes les formations en lecture.) | .....<br>Aucune ϒ |
| Emploi de temps | 25. Selon l'emploi de temps, combien de séances de lecture en **L1** avez-vous à enseigner dans la semaine ? | ..... |
| | 26. Selon l'emploi de temps, combien de séances du sous-domaine de « lecture » dans « Communication Ecrite » en **L2** avez-vous à enseigner dans la semaine ? | ..... |

## II. CONNAISSANCES EN ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE INITIALE

**Cette partie du questionnaire porte sur votre niveau de connaissance des éléments d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Pour chaque affirmation, identifier votre niveau de connaissance en fonction de l''échelle suivante :**

**0 =Je ne connais pas du tout ; 1 = Je connais un peu ; 2 = Je connais assez ; 3 = Je connais tout à fait**

| Elément d'enseignement/apprentissage | Niveau de connaissance | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Les cinq (5) composantes de l'enseignement de la lecture. | | | | |
| 2. L'approche "je fais, nous faisons, tu fais" | | | | |
| 3. Les techniques d'enseignement des sons dans les mots | | | | |
| 4. Les techniques d'enseignement de l'approche syllabique pour décoder les mots | | | | |
| 5. Les techniques d'enseignement de la fluidité | | | | |
| 6. Le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture | | | | |
| 7. Le rôle de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture | | | | |
| 8. Les techniques d'enseignement de la pré-lecture | | | | |
| 9. Le rôle de la lecture expressive pour les élèves qui savent décoder | | | | |
| 10. Le rôle de la modélisation dans l'enseignement de la lecture | | | | |
| 11. L'utilisation des livres gradués avec les élèves qui ont des différents niveaux en lecture | | | | |
| 12. La quantité de temps nécessaires à consacrer chaque jour à l'enseignement de la lecture en classe | | | | |
| 13. Les techniques pour faire participer à 100% de façon équitable chacun des élèves de la classe quel que soit le sexe de l'enfant (fille ou garçon) | | | | |
| 14. Les techniques pour faire participer à 100% de façon équitable chacun des élèves de la classe, quel que soit le milieu, la capacité physique ou la capacité cognitive de l'enfant | | | | |
| 15. Les bonnes pratiques pour la pratique de la lecture par les élèves à la maison | | | | |
| 16. Les outils pour évaluer systémiquement le niveau de compétence de lecture d'un élève | | | | |
| 17. Les techniques pour évaluer de façon continue et moins formelle un élève par rapport à ses compétences en lecture | | | | |
| 18. Les avantages d'apprendre à lire en langue maternelle | | | | |
| 19. Comment enseigner en langues nationales | | | | |
| 20. L'articulation entre l'enseignement-apprentissage dans une langue nationale et dans le français | | | | |
| 21. Les techniques de remédiation pour aider un enfant qui a du mal avec la lecture | | | | |
| 22. Les techniques pour aider un enfant qui réussit déjà bien à la lecture à aller plus loin | | | | |

# III. NIVEAU ET HABITUDES EN LANGUES / LECTURE

## Section A : Votre niveau en tant qu'enseignant

**Cette partie du questionnaire porte sur votre niveau en tant qu'enseignant. Pour chaque déclaration, identifier à quel point vous êtes à l'aise avec la tâche indiquée. Prier d'identifier votre réponse en fonction de l'échelle suivante :**

**Je suis…: 0 = pas du tout à l'aise ; 1 = peu à l'aise; 2 = assez à l'aise; 3 = tout à fait à l'aise.**

| Déclaration | Niveau de facilité | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Lire dans votre langue maternelle | | | | |
| 2. Lire dans la langue nationale désignée à votre école pour l'enseignement de la lecture cette année | | | | |
| 3. Lire en français | | | | |
| 4. Ecrire dans votre langue maternelle | | | | |
| 5. Ecrire dans la langue nationale désignée à votre école pour l'enseignement de la lecture cette année | | | | |
| 6. Ecrire en français | | | | |
| 7. Parler dans la langue nationale désignée à votre école pour l'enseignement de la lecture cette année. | | | | |
| 8. Parler en français | | | | |
| 9. Comprendre d'autres personnes parlant dans la langue désignée à votre école pour l'enseignement de la lecture cette année. | | | | |
| 10. Comprendre d'autres personnes parlant en français | | | | |
| 11. Enseigner la lecture en langue nationale désignée à votre école pour l'enseignement de la lecture cette année | | | | |
| 12. Enseigner la lecture en français | | | | |

## Section B : Vos habitudes à vous en lecture

**Cette partie du questionnaire porte sur vos habitudes en lecture. Pour chaque phrase, indiquer à quel point vous êtes à l'aise pour chacune des facilités déclarées. Prier d'identifier votre réponse en fonction de l'échelle suivante :**

**0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = assez souvent ; 3 = très souvent**

| Habitude | Fréquence | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Je lis en français pour le plaisir en dehors de l'école | | | | |
| 2. Je lis en langue nationale pour le plaisir en dehors de l'école | | | | |
| 3. Je serais intéressé€ à des occasions d'approfondir ma propre facilité en lecture en langue nationale | | | | |

## IV. ATTITUDES ET CONVICTIONS

**Cette partie du questionnaire porte sur vos attitudes et vos convictions. Pour chaque affirmation, identifier votre niveau d'accord en fonction de l'échelle suivante :**

**0 = pas du tout d'accord ; 1 = peu d'accord ; 2 = assez d'accord ; 3 = tout à fait d'accord**

| Déclaration | Niveau d'accord | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. J'ai une bonne compréhension de comment les enfants apprennent à lire. | | | | |
| 2. Il est important pour les élèves d'apprendre à lire aisément avant la fin de CP. | | | | |
| 3. Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les phrases et les mots entiers. | | | | |
| 4. Il est important d'enseigner la lecture aux élèves en commençant avec les sons et les parties des mots. | | | | |
| 5. L'instituteur doit donner le modèle des exercices de la lecture avant que les élèves le fassent. | | | | |
| 6. Il est important de faire lire les élèves à haute voix. | | | | |
| 7. Il est important que les élèves apprennent à écrire en même temps qu'ils apprennent à lire. | | | | |
| 8. Les élèves de premières années apprennent mieux en langue nationale qu'en français. | | | | |
| 9. Il est bon d'avoir une politique qui vise à ce que les élèves des premières années de l'école apprennent d'abord en langue nationale. | | | | |
| 10. C'est mieux de commencer à apprendre à lire en français. | | | | |
| 11. Il est important de faire lire les élèves en séances de lecture silencieuse en classe. | | | | |
| 12. Il faut suivre un programme très structuré pour pouvoir faire la transition entre lire en langue maternelle et lire en français. | | | | |
| 13. Les parents veulent que leurs enfants apprennent à lire d'abord en langue maternelle avant d'apprendre à lire en français. | | | | |
| 14. C'est plus difficile d'apprendre à lire en français qu'en langue maternelle. | | | | |
| 15. En général, les filles lisent mieux que les garçons. | | | | |
| 16. Tout élève peut apprendre à lire. | | | | |
| 17. Les enfants lisent mieux si les parents s'intéressent à l'éducation de leurs enfants. | | | | |
| 18. Les parents d'élèves peuvent aider les enfants à s'exercer à lire à la maison même s'ils ne sont pas alphabétisés. | | | | |
| 19. Il y a des enfants qui ne veulent pas apprendre à lire. | | | | |
| 20. Quand on apprend à lire en langue maternelle on peut facilement transférer les compétences pour apprendre à lire en français. | | | | |
| 21. S'il y a des manuels et/ou des livres pour lire, les élèves devraient les prendre pour lire chez eux. | | | | |
| 22. Je me sens capable d'enseigner la lecture au CI. | | | | |
| 23. Je me sens capable d'enseigner la lecture au CP. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 24. Je me sens capable d'enseigner la lecture au CE1. | | | | |
| 25. Je me sens sûr(e) de moi pour enseigner la lecture dans les premières classes. | | | | |
| 26. J'aurais préféré pouvoir avoir une autre carrière plutôt que de devenir enseignant. | | | | |

## v. LA PRATIQUE DANS LA SALLE DE CLASSE

**Réfléchir sur votre pratique dans la salle de classe. En répondant sur chaque phrase, réfléchissez sur combien de fois, en moyenne, vous faites cette activité. Prenez l'exemple de l'année en cours (2018-2019).**

## Section A : Eléments techniques de l'enseignement-apprentissage de la lecture

**D'abord, cochez 1) la case correspondante à la durée lors de l'année scolaire en cours (2018-2019) (en termes de mois) à laquelle vous avez enseigné chacun des éléments suivants. Ensuite, si c'est quelque chose que vous avez fait, cochez 2) la fréquence avec laquelle vous avez enseigné chaque élément.**

| Elément | 1) Durée dans l'année scolaire | | | | | | 2) Fréquence | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jamais | Moins d'un mois | 1-2 mois | 3-4 mois | 5+ mois | | Quelques fois dans l'année | 1-3 fois par mois | 1 fois par semaine | 2-3 fois par semaine | Chaque jour |
| **La conscience phonologique** | | | | | | | | | | | |
| 1. Enseigner comment reconnaitre les syllabes orales (pas à l'écrit) | | | | | | | | | | | |
| 2. Aider les élèves à identifier le premier son dans un mot (pas la première lettre) | | | | | | | | | | | |
| 3. Aider les élèves à identifier tous les sons dans un mot (pas les lettres) | | | | | | | | | | | |
| **Les noms et sons des lettres** | | | | | | | | | | | |
| 4. Enseigner les noms des lettres minuscules de l'alphabet | | | | | | | | | | | |
| 5. Enseigner les noms des lettres majuscules de l'alphabet | | | | | | | | | | | |
| 6. Enseigner le son que produit chaque lettre (ou les combinaisons de lettres) de l'alphabet | | | | | | | | | | | |
| **La formation des lettres et l'épellation** | | | | | | | | | | | |
| 7. Enseigner comment former les lettres | | | | | | | | | | | |

| Elément | 1) Durée dans l'année scolaire | | | | | | 2) Fréquence | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jamais | Moins d'un mois | 1-2 mois | 3-4 mois | 5+ mois | | Quelques fois dans l'année | 1-3 fois par mois | 1 fois par semaine | 2-3 fois par semaine | Chaque jour |
| 8. Enseigner comment épeler les mots courts | | | | | | | | | | | |
| 9. Enseigner comment épeler les mots longs | | | | | | | | | | | |
| 10. Enseigner comment écrire des phrases complètes | | | | | | | | | | | |
| 11. Dicter des mots aux élèves | | | | | | | | | | | |
| 12. Dicter des phrases aux élèves | | | | | | | | | | | |
| **Comment fonction l'écrit** | | | | | | | | | | | |
| 13. Enseigner les signes de ponctuation (point, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation) | | | | | | | | | | | |
| 14. Enseigner comment utiliser un livre (par ex. comment tourner les pages, le devant d'un livre, le dos d'un livre, le titre, le fait/rappel que l'écrit passe de haut en bas et de gauche à droit) | | | | | | | | | | | |
| **Le décodage/approche syllabique** | | | | | | | | | | | |
| 15. Enseigner comment combiner les sons des lettres pour un faire un mot | | | | | | | | | | | |
| 16. Enseigner comment décoder des mots | | | | | | | | | | | |
| **La fluidité** | | | | | | | | | | | |
| 17. Enseigner aux élèves à lire avec de l'expression | | | | | | | | | | | |

| Elément | 1) Durée dans l'année scolaire | | | | | | 2) Fréquence | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jamais | Moins d'un mois | 1-2 mois | 3-4 mois | 5+ mois | | Quelques fois dans l'année | 1-3 fois par mois | 1 fois par semaine | 2-3 fois par semaine | Chaque jour |
| 18. Faire lire individuellement des élèves à haute voix la même phrase ou paragraphe plusieurs fois | | | | | | | | | | | |
| 19. Chronométrer les élèves lorsqu'ils lisent à haute voix | | | | | | | | | | | |
| **Le vocabulaire** | | | | | | | | | | | |
| 20. Dégager le sens d'un mot nouveau en analysant son usage dans une phrase ou un texte | | | | | | | | | | | |
| 21. Enseigner des nouveaux mots qui ne sont pas dans un texte lu | | | | | | | | | | | |
| 22. Aider les élèves à utiliser des nouveaux mots de vocabulaire quand ils écrivent | | | | | | | | | | | |
| **La compréhension** | | | | | | | | | | | |
| 23. Demander individuellement à des élèves de répondre oralement à des questions sur un texte lu | | | | | | | | | | | |
| 24. Enseigner les stratégies de base pour la compréhension d'un texte (par ex. la prédiction, les personnages, le cadre, la séquence, etc.) | | | | | | | | | | | |
| 25. Enseigner les stratégies plus complexes de la compréhension (par ex. l'idée principale, la comparaison et les contrastes, le résumé, l'auto-interrogation, l'inférence) | | | | | | | | | | | |

| Elément | 1) Durée dans l'année scolaire | | | | | | 2) Fréquence | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jamais | Moins d'un mois | 1-2 mois | 3-4 mois | 5+ mois | | Quelques fois dans l'année | 1-3 fois par mois | 1 fois par semaine | 2-3 fois par semaine | Chaque jour |
| **L'écriture** | | | | | | | | | | | |
| 26. Faire écrire des phrases aux élèves | | | | | | | | | | | |
| 27. Faire écrire des récits aux élèves | | | | | | | | | | | |
| 28. Faire écrire des petites dissertations aux élèves | | | | | | | | | | | |

## Section B : Stratégies d'enseignement et d'engagement des parents

Les phrases suivantes vous demandent d'indiquer combien de fois vous avez recours aux pratiques liées aux stratégies d'enseignement et d'engagement des parents. Veillez répondre en fonction de l'échelle suivante :

0 = jamais; 1 = rarement (une ou quelques fois par semaine ou par mois); 2 = de temps en temps (plusieurs fois par semaine); 3 = souvent (plusieurs fois par jour); 4 = tout le temps (pendant toute la journée ou toute la leçon)

| Pratique | Fréquence | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Utiliser la technique de « je fais, nous faisons, tu fais » | | | | | |
| 2. Faire lire les élèves tous ensemble à haute voix | | | | | |
| 3. Faire lire les élèves individuellement à haute voix | | | | | |
| 4. Faire lire les élèves silencieusement | | | | | |
| 5. Faire lire les élèves l'un à l'autre en groupes de deux | | | | | |
| 6. Afficher du matériel écrit autour de la salle de classe | | | | | |
| 7. Faire lire les élèves au tableau | | | | | |
| 8. Faire écrire les élèves au tableau | | | | | |
| 9. Faire lire les élèves dans un manuel | | | | | |
| 10. Faire lire les élèves d'un livre outre qu'un manuel | | | | | |
| 11. Laisser aux élèves le choix de texte qu'ils veulent lire pour la lecture individuelle dans la salle de classe | | | | | |
| 12. Choisir les élèves par hasard (par ex. le tirage au sort) pour faire des différents exercices en classe | | | | | |
| 13. Donner aux élèves des devoirs de lecture à la maison, le soir | | | | | |
| 14. Communiquer avec les parents, en cas de besoin, sur la performance des élèves qui ont du mal avec la lecture | | | | | |
| 15. Communiquer avec les parents sur la performance de chacun des élèves par rapport à leur performance en lecture | | | | | |

## Section C : l'utilisation des langues nationales

Les affirmation suivantes vous demandent d'indiquer combien de fois vous avez recours aux pratiques liées à l'utilisation des langues nationales. Veillez répondre en fonction de l'échelle suivante :

0 = jamais; 1 = rarement (une ou quelques fois par semaine); 2 = de temps en temps (plusieurs fois par semaine); 3 = souvent (plusieurs fois par jour); 4 = tout le temps (pendant toute la journée ou toute la leçon)

| **Utilisation** | **Fréquence** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **0** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| 1. J'utilise les langues nationales pour expliquer aux élèves un nouvel exercice | | | | | |
| 2. J'utilise les langues nationales quand les élèves ne comprennent pas | | | | | |
| 3. J'utilise les langues nationales lorsque j'explique comment lire en français | | | | | |
| 4. J'utilise les langues nationales pour enseigner la lecture en langue nationale | | | | | |
| 5. J'utilise les langues nationales pour parler avec les élèves pour enseigner toutes les matières | | | | | |
| 6. J'utilise les langues nationales pour parler informellement avec les élèves dans des périodes entre les leçons ou avant/après l'école | | | | | |
| 7. J'utilise les langues nationales pour gérer la classe | | | | | |

## Section D : Evaluation des élèves

Les phrases suivantes vous demandent d'indiquer combien de fois vous avez recours aux pratiques liées à l'évaluation des élèves. Veillez répondre en fonction de l'échelle suivante :

0 = jamais; 1 = rarement (une ou quelques fois par an); 2 = de temps en temps (quelques fois chaque mois); 3 = assez souvent (chaque semaine); 4 = très souvent/tout le temps (chaque jour ou presque)

| **Pratique** | **Fréquence** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **0** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| 1. Administrer les évaluations à des élèves avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester le niveau de la classe en générale | | | | | |
| 2. Administrer les évaluations à chaque élève avec un outil ou une approche structuré(e) afin de tester ses compétences en lecture | | | | | |
| 3. Evaluer les élèves de façon moins formelle/structurée afin de connaitre leurs compétences en lecture | | | | | |
| 4. Evaluer les élèves individuellement afin de cerner le niveau de chacun en matière de lecture | | | | | |

## Section E : Stratégies de Remédiation

Les phrases suivantes vous demandent d'indiquer combien de fois vous avez recours aux pratiques liées aux stratégies de remédiation. Veillez répondre en fonction de l'échelle suivante :

0 = jamais; 1 = rarement (une ou deux fois/an); 2 = de temps en temps (quelques fois dans l'année); 3 = assez souvent (quelques fois par mois); 4 = très souvent/tout le temps (chaque jour ou chaque semaine)

| **Pratique** | **Fréquence** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **0** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| 1. Faire les exercices de remédiation avec toute la classe | | | | | |
| 2. Faire les exercices de remédiation avec certains élèves | | | | | |
| 3. Faire les exercices de remédiation spéciaux avec les élèves qui ont des handicaps et/ou difficultés particulières | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Travailler avec les parents d'un élève pour l'engagement de la famille en aidant un élève à mieux faire | | | | | |

Chemonics
Development works here.
1717 H Street, NW
Washington, D.C. 20006
T: 202.955.3300
F: 202.955.3400
chemonics.com

## Section F : Temps Consacrés à la Lecture

Les phrases suivantes vous demandent d'indiquer combien de fois vous avez recours aux pratiques liées aux temps consacrés à la lecture. Veillez répondre en fonction de l'échelle suivante :

0 = jamais; 1 = rarement (une ou quelques fois par an); 2 = de temps en temps (quelques fois par mois); 3 = assez souvent (quelques fois par semaine); 4 = très souvent/tout le temps (chaque jour)

| **Pratique** | **Fréquence** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **0** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| 1. Consacrer au moins 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage uniquement de la lecture (outre l'écriture, l'expression orale, etc.) **en français** | | | | | |
| 2. Consacrer au moins 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage uniquement de la lecture (outre l'écriture, l'expression orale, etc.) **en langue nationale** | | | | | |
| 3. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture **en français** à cause d'autres priorités | | | | | |
| 4. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture **en langue nationale** à cause d'autres priorités | | | | | |
| 5. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture **en français** à cause des problèmes de gestion de temps ou du comportement des élèves | | | | | |
| 6. Faire moins de 60 minutes dans la journée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture **en langue nationale** à cause des problèmes de gestion de temps ou du comportement des élèves | | | | | |

**MERCI BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION**